

A conversar é que a gente se entende: uma experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d'Escolhas.

Rita Antunes de Azevedo Moreira Moura

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para a obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, sob orientação da Professora Doutora Elsa Montenegro Marques.

A conversar é que a gente se entende: uma experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d'Escolhas.

Rita Antunes de Azevedo Moreira Moura

Resumo

Em Portugal, está a tornar-se cada vez mais relevante trabalhar as competências de cidadania com crianças e jovens. Esta dissertação apresenta uma experiência de Educação Não-Formal, promotora de competências de cidadania junto de um grupo de 10 crianças e jovens no âmbito do Projeto Bué d'Escolhas.

A Educação Não-Formal é um meio inovador que apresenta novas formas de trabalhar com esta população, reforçando a sua educação e melhorando as suas competências pessoais, sociais e emocionais, o que será uma mais valia para um futuro melhor.

A motivação para este trabalho de investigação é o desejo, como voluntária, de contribuir, melhorar e dar contributos essenciais para o desenvolvimento de competências de cidadania nas crianças e jovens aqui mencionados. Como resultado do voluntariado com o Projeto Bué d'Escolhas, foi possível organizar e planear sessões de intervenção de cidadania, que forneceram pistas futuras para uma intervenção mais eficaz junto das crianças e jovens. Além disso, a equipa técnica, pais e professores do grupo acima mencionado estiveram ativamente envolvidos no projeto, contribuindo positivamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Palavras-chave: Educação Não-Formal; Cidadania; Crianças e Jovens

Abstract

In Portugal, it is becoming more and more relevant to work on citizenship skills with children and young people. This dissertation presents an experience of Non-Formal Education, promoting citizenship skills with a group of 10 children and young people from a social project named “Bué d'Escolhas”, which in Portuguese means “A Ton of Choices”.

Non-Formal Education is an innovative method that presents new ways of working with this population, reinforcing their education and improving their personal, social and emotional skills, which will greatly increase the chances of having a better future.

The motivation for this research work is the desire, as a volunteer, to contribute, improve and provide essential contributions to the development of citizenship skills in children and young people herein mentioned. As a result of this volunteer work with Project "Bué d'Escolhas", it was possible to organize and plan citizenship intervention sessions, which provided future clues for a more effective intervention with children and young people. Furthermore, the technical team, parents and teachers of the aforementioned group were actively involved in the project, contributing positively to the development of this work.

Keywords: Non-Formal Education; Citizenship; Children and Youth

Resumé

Au Portugal, il devient de plus en plus pertinent de travailler sur les compétences en matière de citoyenneté avec les enfants et les jeunes. Cette thèse présente une expérience de l'éducation non formelle, promouvant les compétences en citoyenneté avec un groupe de 10 enfants et jeunes d'un projet social appelé "Bué d'Escolhas", qui en portugais signifie « Beaucoup de choix ».

L'éducation non formelle est une méthode innovante qui présente des nouvelles façons de travailler avec cette population, de renforcer son éducation et d'améliorer ses compétences personnelles, sociales et émotionnelles, ce qui augmentera considérablement les chances d'avoir un avenir meilleur.

La motivation de ce travail de recherche est le désir, en tant que bénévole, de contribuer, d'améliorer et d'apporter des contributions essentielles au développement des compétences en matière de citoyenneté chez les enfants et les jeunes mentionnés ici. Grâce au bénévolat avec le projet "Bué d'Escolhas", il a été possible d'organiser et de planifier des séances d'intervention citoyenne, qui ont fourni des indices futurs pour une intervention plus efficace parmi les enfants et les jeunes.

De plus, l'équipe technique, les parents et les enseignants du groupe mentionné ont participé activement au projet, contribuant positivement à l'élaboration de ce travail.

Mots-clés: Éducation non conventionnelle; Citoyenneté; Enfants et jeunes

Agradecimentos

A todas as crianças e jovens que frequentam o Projeto Bué d'Escolhas que sempre se demonstraram recetivos e acolhedores. A toda a equipa técnica que me acolheu com todo o carinho, atenção e disponibilidade, são sem dúvida um exemplo a seguir. A todas as encarregadas de educação que facultaram o seu tempo para que fosse possível conhecer melhor as suas realidades e a todas as professoras que estiveram disponíveis para a realização das entrevistas. Sem as partilhas de todas estas pessoas nada disto seria possível.

Aos meus colegas de mestrado, que sempre estiveram comigo, em todos os momentos de frustração e me deram força para continuar. Cátia, Cristina, Teresa, Lilliam e Diogo o meu sincero obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Elsa Montenegro, que foi o meu suporte neste percurso académico. Obrigada pela força, paciência, persistência, disponibilidade e alento transmitido, em todos os momentos deste trabalho.

Aos meus pais e ao meu namorado que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e que me ajudaram a trabalhar diariamente para atingir os meus objetivos.

Abreviaturas

ACM, IP – Alto Comissariado para as Migrações, Instituto Público;

CPCJ – Comissão de Proteção de Criação e Jovens;

E7G – Escolhas 7ª Geração;

EE – Encarregadas de Educação;

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais;

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;

ENF – Educação Não-Formal;

GAIL – Gabinete de Atendimento Integrado Local;

IBM-SPSS – International Business Machines-Statistical Package for the Social Sciences;

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional;

NEET – Not in Education, Employment, or Training;

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PNAI – Plano Nacional de Ação para a Inclusão;

RSI - Rendimento Social de Inserção;

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Índice

Resumo.....	i
Abstract	ii
Resumé	iii
Agradecimentos	iv
Abreviaturas	v
Índice.....	vi
Índice de figuras	viii
Índice de Gráficos	ix
Índice de tabelas	x
Índice de anexos	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1. Educar para a cidadania: uma urgência nos tempos que correm.....	4
1.1. Cidadania e Participação cívica: definindo os constructos de que partimos	5
1.2. A escola enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem e o exercício da cidadania	7
1.3. Educar para a cidadania: um desafio acrescido junto das crianças e jovens marcados pela cultura da pobreza	11
1.4. As metodologias de educação não-formal: contributos para a promoção da Cidadania	16
Capítulo 2. O caminho metodológico percorrido: dos objetivos à identificação dos procedimentos utilizados.....	24
2.1. Objetivos de pesquisa.....	26
2.2. Caracterização do Grupo	27
2.3. Procedimento e técnicas utilizadas	27
2.3.1 Observação participante	27
2.3.2 Entrevistas semiestruturadas	29

2.3.3. <i>Análise documental</i>	31
2.3.4. <i>“Para mim é fácil”: Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais</i> ..	32
Capítulo 3. A avaliação diagnóstica: conhecer para atuar.	33
3.1. O projeto Bué d’Escolhas: breves elementos de caracterização	33
3.2. Caracterização diagnóstica de um conjunto de 10 crianças e jovens	40
3.2.1. <i>Das condições materiais de vida das famílias às dinâmicas familiares</i>	46
3.2.2. <i>O habitat residencial das crianças e jovens: o impacto na socialização primária</i>	52
3.2.3. <i>A situação escolar das crianças e jovens: principais constrangimentos</i>	56
Capítulo 4. Do diagnóstico à intervenção: apresentação e discussão dos resultados	60
4.1 Sessões realizadas com as crianças e jovens	60
4.2. Resultados da aplicação da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais	76
4.3. A percepção das Encarregadas de Educação em relação ao Projeto Bué d’Escolhas	79
4.4. Percepção da equipa técnica do Projeto Bué d’Escolhas a respeito do impacto do Projeto na promoção da cidadania	86
4.5. A percepção das professoras entrevistadas acerca das principais necessidades e problemas que afetam as crianças e jovens	90
Conclusão	92
Bibliografia.....	100

Índice de figuras

Figura 1. Mural "Dia Mundial da Criança"	66
Figura 2. Exercício sobre bullying e violência (Cristiana, 13 anos).....	69
Figura 3. Exercício sobre bullying e violência (Tiago, 9 anos).....	69
Figura 4. Lanche partilhado.....	71
Figura 5. Temas e valores a serem trabalhados com as crianças e jovens pelo olhar das Encarregadas de Educação	86

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Caracterização dos Tipos de Agregado familiar	43
Gráfico 2. Freguesias onde residem os agregados familiares	53
Gráfico 3. Principais problemas diagnosticados pela Equipa Técnica do Projeto Bué d'Escolhas	88

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização das crianças e jovens, em função das competências que o projeto Bué d'Escolhas tinha como objetivo promover.	41
Tabela 2. Caracterização do percurso escolar e profissional das encarregadas de educação entrevistadas	44
Tabela 3. Dados escolares das 10 crianças e jovens	56
Tabela 4. Características Sociodemográficas da amostra	76
Tabela 5. Dados descritivos, da escala total e das 5 dimensões da competência social e pessoal do instrumento	77
Tabela 6. Correlações de Person entre as dimensões e as escalas complementares (bem-estar subjetivo e satisfação com o suporte social)	77
Tabela 7. Média, desvio padrão - Na Escala Total e nas suas 5 dimensões/comparações de género	78
Tabela 8. Média, desvio padrão - Na Escala Total e nas suas 5 dimensões/comparações de grupo de idades	79
Tabela 9. Avaliação do impacto do Projeto Bué d'Escolhas pelo olhar das Encarregadas de Educação.....	80
Tabela 10. Fragilidades e potencialidades do Projeto Bué d'Escolhas pelo olhar das Encarregadas de Educação	82
Tabela 11. Necessidades identificadas pelas Professoras	90

Índice de anexos

Anexo 1. Identificação do Consórcio do Projeto Bué d'Escolhas -E7G	105
Anexo 2. Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação num Trabalho de Pesquisa	106
Anexo 3. Guião de Entrevista semiestruturada – Equipa Técnica.....	107
Anexo 4. Guião de Entrevista semiestruturada –Encarregados de Educação	109
Anexo 5. Guião de Entrevista semiestruturada – Professores.....	110
Anexo 6. Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais	111
Anexo 7. Descrição detalhada das atividades da Medida I do Projeto Bué d’Escolhas – E7G	114
Anexo 8. Descrição detalhada das atividades da Medida III do Projeto Bué d’Escolhas – E7G	116
Anexo 9. Caracterização da dimensão familiar das encarregadas de educação entrevistadas	118
Anexo 10. Situações de violência	119
Anexo 11. Texto do voluntário	121
Anexo 12. Explorar a Igualdade de Género	122

Introdução

O futuro das próximas gerações tem sido alvo de debate em diversos momentos. Com as mudanças sociais a acontecerem velozmente na sociedade onde estamos inseridos torna-se urgente encontrar e aplicar novas formas de educação e formação que enquadrem todos e todas, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso às mesmas oportunidades de educação, independentemente do seu enquadramento socioeconómico.

A escolha do tema de cidadania, para a presente dissertação de mestrado resultou fundamentalmente de uma experiência de voluntariado da investigadora e do seu recurso frequente a contextos de educação não-formal, assim como da convicção de que as aprendizagens e competências adquiridas pelas crianças e jovens são influenciadas consoante a metodologia de ensino adotada, de acordo com o seu público-alvo.

Neste trabalho pretende-se dar a conhecer uma experiência de educação não-formal na aquisição de competências de cidadania.

Pretende-se contribuir para uma melhor compreensão do conceito de educação não-formal e desta forma demonstrar a pertinência da escolha da educação não-formal para o estímulo de competências relacionadas com a cidadania, assim como no combate das desigualdades presentes nas camadas mais jovens da população.

Numa esfera nacional, foi criado um documento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017), que visa fornecer contributos para a organização de todo o sistema educativo. Nele é possível perceber que com os desafios colocados à educação, são suscitadas algumas questões, nomeadamente, como é que o sistema educativo pode contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências que permitam aos alunos responder aos desafios complexos e às imprevisibilidades tão características do mundo atual. Mostra que a escola, deve ser vista como um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de múltiplas competências, sendo uma delas a cidadania (Martins, et al., 2017).

Segundo a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, é necessário pensar num conceito de cidadania que envolva direitos, assim como deveres, ações, qualidades, mérito e opiniões. Defende-se que para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo é preciso desenvolver nos cidadãos e cidadãs o *“sentido de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade*

cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres.” (Vieira C. C., et al., 2017, p. 45)

Sabe-se que existe um olhar focado para competências socialmente valorizadas. Este tipo de olhar acaba por provocar um afastamento entre aqueles que nascem em famílias socialmente favorecidas em detrimento das famílias socialmente desfavorecidas, contribuindo assim para a reprodução das desigualdades sociais.

As metodologias de educação não-formal têm mostrado um forte impacto no âmbito da educação, desde logo pela capacidade que têm em proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, respondendo assim à necessidade existente de construção de novos modelos educativos.

Neste estudo será dada a conhecer uma *experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d’Escolhas*. Assim, o objetivo é identificar e caracterizar possíveis melhorias a serem introduzidas no programa de educação não-formal em curso, que possam aumentar o seu potencial educativo.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos principais, para além da Introdução e Conclusão. O primeiro capítulo é composto por uma abordagem teórica centrada na urgência de educar para a Cidadania, dando ênfase a vários conceitos e mostrando que a escola se trata de um espaço privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens. É espelhada a necessidade de promover o conceito da cidadania em contextos marcados pela cultura da pobreza e, não menos importante, a apresentação de metodologias de educação não-formal.

No segundo capítulo damos conta dos objetivos definidos para a presente dissertação, assim como das técnicas utilizadas para a recolha de informação. Para conseguir alcançar o objetivo proposto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a nove encarregadas de educação, a quatro profissionais que trabalham no Projeto Bué d’Escolhas e a cinco professoras dos diversos alunos. Também foi utilizada a observação participante como técnica de recolha de informação, assim como a análise documental de informação pré-existente. Por fim, encontram-se contemplados neste capítulo os resultados da aplicação de uma escala de avaliação de competências pessoais e sociais denominada “Para mim é fácil”.

Relativamente ao terceiro capítulo deste trabalho será espelhado, neste ponto, o tratamento da informação recolhida, apresentando a caracterização diagnóstica das 10

crianças e jovens. Começamos por dar a conhecer os elementos de caracterização do Projeto Bué d'Escolhas – E7G, seguindo das condições materiais de vida das famílias e as dinâmicas familiares, analisando, igualmente, o habitat residencial das crianças e jovens. Por fim, aborda ainda a situação escolar das crianças e jovens, nomeadamente, os principais constrangimentos.

O quarto e último capítulo, contempla a descrição das cinco sessões realizadas junto das crianças e jovens, os resultados da aplicação da Escala de avaliação de competências pessoais e sociais “Para mim é fácil”. Para além disto, foi possível conhecer a perceção das encarregadas de educação acerca do impacto do Projeto Bué d'Escolhas nos seus filhos, assim como, a perceção da equipa técnica do projeto. Ainda foi possível conhecer as principais necessidades e problemas que afetam as crianças e jovens, identificados pelas professoras entrevistadas.

Capítulo 1. Educar para a cidadania: uma urgência nos tempos que correm

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; (...) Isto é verdade se, se refere às forças sociais (...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.” (Freire, 1977, p. 48)

Educar para a Cidadania é um tema obrigatório do atual debate em educação. O cenário de imprevisibilidade e incerteza que marca a contemporaneidade tem vindo a colocar desafios novos à educação, entre os quais se destaca a formação de cidadãos e cidadãos com conhecimentos, competências e valores não apenas para compreender a realidade que os rodeia, mas também para construir soluções que contribuam para o desenvolvimento de um planeta sustentável e inclusivo.

Vivemos num mundo global com problemas muito complexos em que a solução passa inevitavelmente por um trabalho colaborativo, no qual se unam esforços para delinear soluções para os desafios que ameaçam a humanidade. Referimo-nos às alterações climáticas, às desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais, às crises humanitárias, aos extremismos, entre tantos outros fenómenos que empurram as franjas mais desqualificadas da estrutura social para lugares pouco dignificantes, do ponto de vista humano.

Entendemos que só através da educação de crianças e jovens que invista na interiorização de princípios de cidadania, centrados na igualdade entre as relações interpessoais, na integração da diferença, no respeito pelos Direitos Humanos, é que estaremos a preparar as novas gerações para uma convivência plural e democrática ou, se preferirmos, capazes de intervir democraticamente na sociedade e de se empenhar na sua transformação progressiva.

A reflexão que se segue é sustentada num conjunto de documentos internacionais e nacionais que enquadram as perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania. Partindo da definição dos principais construtos teóricos de que partimos (1.1), este capítulo visa sintetizar o que até aqui foi produzido e tem vindo a ser proposto em termos de educação para a cidadania, no quadro da educação formal de crianças e jovens no nosso país, desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória (1.2), refletir nos desafios que se colocam à educação para a cidadania de crianças oriundas de culturas de

pobreza e exclusão social (1.3) e, por fim, discutir os benefícios da educação não-formal para o desenvolvimento de competências associadas à cidadania (1.4).

De uma forma geral, procuraremos com este capítulo fundamentar a relevância da educação para a cidadania enquanto via fundamental para construir sociedades mais justas, mais equitativas, capazes de construir soluções colaborativas e guiadas por princípios inclusivos.

1.1. Cidadania e Participação cívica: definindo os constructos de que partimos

Antes de definirmos o conceito de cidadania importa entender que “ser cidadão” depende do momento histórico e da posição geográfica onde se vive, o que significa que não se pode falar em cidadania sem partir da sociedade em que o indivíduo se encontra, da cultura a que pertence, da história e do contexto social que moldou a sua biografia (Vasconcelos, 2007). Ser cidadão e cidadã está, pois, relacionado com a noção de pertença dos indivíduos numa comunidade e, de acordo com Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2017), envolve três tipos de direitos: *os direitos civis* que são o conjunto de direitos que têm como objetivo garantir o relacionamento entre os indivíduos através da liberdade e de escolha sobre a sua própria vida, como por exemplo o direito à religião, o direito de escolher o local onde morar ou a sua profissão, etc; *os direitos políticos* que dizem respeito ao conjunto de regras que regulam a participação da população de um determinado país no processo político e a da participação dos indivíduos na vida pública, através do direito ao voto e ao poder de escolha; e os *direitos sociais* que dizem respeito a certas atribuições do Estado que obrigam ao cumprimento dos direitos fundamentais, como o direito à vida, à igualdade, à educação, etc (Marshall, 1967). Para exercer a cidadania deve-se, pois, ter atenção a estes três “pilares”.

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como o conjunto de deveres e de direitos de um indivíduo, pertencente a uma determinada comunidade (Martins & Mogarro, 2010). Como define Barbalet (1989), “*a cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade ou como a qualidade de membro dela*” (Barbalet, 1989, p. 12). Não se pode, assim, dissociar a cidadania dos conceitos de autonomia, democracia e participação. Ser cidadão e cidadã envolve, pois, “*tomar decisões, de maneira consciente, responsável e respeitosa, visando o bem-estar próprio e social.*” (Neto, Lobo, & Carvalho, 2012, p. 251). Das características mais presentes nas definições que encontramos sobre o conceito de cidadania destacam-se: a atenção ao que está à nossa volta e ao outro; acreditar que pequenos gestos podem melhorar o dia de alguém; acreditar

que as nossas ações podem fazer a diferença; e participar ativamente na construção da nossa sociedade.

A definição de cidadania que é proposta pela Direção-Geral da Educação remete para *“um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.”* (Direção-Geral da Educação, 2020, p. 1)

Também a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (Vieira C. , et al., 2017, p. 45) propõe *“pensar num conceito de cidadania que implique direitos, mas também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões que são consequência da relação quer entre o Estado e os indivíduos, quer destes entre si.”* Nesta definição é sublinhada a necessidade de uma conceção mais ampla de cidadania para que haja desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo (cidadãos e cidadãs que desenvolvem sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade pelo outro e pelas diferentes culturas). Apela-se, assim, ao respeito pela diversidade cultural e à urgência em se desenvolver políticas de interculturalidade, assentes no respeito e aceitação de todos e todas, assentes em direitos e igualmente deveres (Lipovetsky, 1992). Reconhece-se, pois, que não existe uma só teoria unificadora de cidadania (Vieira C. , et al., 2017).

Educar para a cidadania é um imperativo de qualquer sociedade que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. Ser cidadão e cidadã é, desde logo, não excluir grupos ou indivíduos por razões de nacionalidade, orientação religiosa ou sexual ou qualquer outra razão étnica e/ou cultural.

Quanto mais cedo se trabalhar junto das crianças e jovens questões de cidadania, mais estaremos a moldá-las para estarem atentas a determinadas questões do mundo onde vivem. Sabe-se que as crianças são especialistas no que toca a observar e a reproduzir as atitudes que os adultos praticam. Assim, desta forma, percebe-se que é importante investir nos diferentes contextos em que as crianças e os jovens participam no sentido de lhes garantir oportunidade de se desenvolverem e crescerem com o olhar treinado para estar atento ao outro e ao que o rodeia.

Como contribuir, então, para a formação da cidadania junto das gerações mais jovens? Como é que se educam pessoas que se assumam como sujeitos de transformação da realidade? Se educar para a cidadania é, nos dias de hoje, um imperativo ético, como formar cidadãos e cidadãs num tempo marcado por lógicas e funcionamentos sociais que privilegiam o indivíduo em detrimento do coletivo, que se desviam dos deveres coletivos e das obrigações que nos conduzem ao compromisso com o outro? (Lipovetsky, 1992)

À semelhança de muitos autores contemporâneos, Nico van Oudenhoven e Rekha Wazir (2006) interrogam-se, no seu trabalho, sobre os novos desafios, problemas e oportunidades que as gerações mais novas enfrentam nos dias de hoje. Os autores mostram que os desafios passam pela globalização da economia, pelas mudanças demográficas, pela poluição ambiental, por questões da saúde pública e novas epidemias, pelos sistemas de informação e estilos de vida, novas imigrações e pela guerra que é transmitida de forma explícita e direta pelos media. Sabe-se que tanto a formação como a educação são bases fundamentais para a construção do futuro, tanto das pessoas como do país. Só uma educação de qualidade, voltada para o exercício dos deveres coletivos, é que poderá garantir um ambiente propício à superação dos desafios referidos.

Dada a magnitude dos desafios em questão, surge hoje como tendencialmente convergente o reconhecimento da necessidade de investir na educação para a cidadania, isto é, em “*dar passos em direção à “cultura do outro”*”, tendo em conta a “*necessidade de compreensão das singularidades e das diferenças*” (Oliveira-Martins, 1992, p. 41).

1.2. A escola enquanto espaço privilegiado para a aprendizagem e o exercício da cidadania

A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem e o exercício da cidadania. É nela onde temas transversais à sociedade importam ser trabalhados, tais como a educação para os Direitos Humanos, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação para a igualdade de género e para a interculturalidade, para a paz, para a saúde, entre outros.

Na entrada para a instituição escolar, a criança ganha a noção da existência da vida em grupo/em comunidade, apesar das heterogeneidades culturais que nela vivem. Preparar as crianças e jovens para um mundo com realidades diferentes das que conhecem é uma mais valia, para mais tarde, serem adultos capazes de lidar e aceitar as diferenças. É, por isso, que a escola deve cultivar nas crianças e jovens o sentido de pertença, onde

se sintam importantes e com responsabilidade pelo impacto que podem ter na vida da escola e da sua comunidade.

Sabemos que nem todas as famílias têm os trunfos sociais necessários para construir uma cultura de cidadania. Aqueles que provêm de uma situação socioeconómica mais desfavorecida ficarão, à partida, em situação de grande desigualdade, uma vez que são oriundos de contextos sociais onde, eles próprios, não reúnem condições para exercer os seus deveres. Referimo-nos a contextos onde as pessoas não são tratadas como tal e, por isso mesmo, aprendem disposições e atitudes contrárias ao exercício da cidadania.

Daí que a instituição escolar assuma, nos dias de hoje, um importante e muito exigente papel educativo: é convocada não apenas a transmitir conhecimentos indispensáveis para o exercício de uma profissão, mas também a desenvolver nas crianças e jovens competências relacionais, sociais e cívicas que lhes permitam ser membros ativos e responsáveis do mundo onde estão inseridos.

De acordo com a Direção-Geral da Educação em Portugal, a escola deve *“contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”* (Direção-Geral da Educação, 2020, p.1).

Nos termos do Artigo 3.º da Lei de Base do Sistema Educativo português¹, o conceito de cidadania tem, pois, um lugar de destaque. Nele refere-se que os princípios organizativos da instituição escolar visam: *“b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;”* (Assembleia da República, 1986, p. 3068).

¹ Do mesmo modo, também no Quadro Estratégico de Cooperação Europeia para a Educação e Formação 2020 (Direção-Geral do Ensino Superior, 2020), é possível verificar que a promoção da equidade, da coesão social e da cidadania tem um lugar de destaque.

Neste sentido, e no quadro das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), um documento elaborado e apresentado pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania². Esta proposta foi baseada noutros dois documentos – o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória³ e as Aprendizagens Essenciais⁴ - e passou a ser implementada, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. A proposta em questão recomendava o reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.

Desde 2018, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento começou a fazer parte das componentes do currículo nacional e é atualmente desenvolvida nas escolas, segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e nos 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário.

Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de várias aprendizagens, esperadas por ciclo e por domínios. De acordo com o que está definido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, distribuem-se por 3 grandes grupos:

Um primeiro grupo (obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade) são previstos os seguintes temas: a) Direitos Humanos; b) Igualdade de Género; c) Interculturalidade; d) Desenvolvimento Sustentável; e) Educação Ambiental; e f) Saúde.

Um segundo grupo (trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico) prevê a reflexão sobre os seguintes temas: sexualidade; media; instituições e participação democrática; literacia financeira e educação para o consumo; segurança rodoviária e risco.

² Criado por despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas.

³ Esta orientação foi homologada pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afigurando-se como uma referência para os decisores e atores educativos, orientando as políticas educativas nos estabelecimentos de ensino a serem formuladas pelas entidades responsáveis.

⁴ Trata-se de um documento que estabelece orientações curriculares dirigidas para o desenvolvimento de competências associadas ao Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Finalmente, um terceiro grupo (com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade) inclui temas como: o empreendedorismo; o mundo do trabalho, a segurança, a defesa e paz, o bem-estar animal, o voluntariado e outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

Em suma, as aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de *“reflexão-antecipação-ação”*, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo.” (Monteiro, et al., 2017, p. 11).

Responder aos problemas complexos atuais exige que a escola seja um espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências interpessoais, cívicas, democráticas. Urge preparar os estudantes a serem futuros adultos que privilegiem uma conduta cívica, respeitadora dos Direitos Humanos. O futuro do mundo em que se habita está dependente das competências e dos valores de cada cidadão, da forma como compreendem o mundo onde estão inseridos e, mais ainda, como se mobilizam para encontrar soluções que estejam assentes no desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Porém, apesar dos avanços significativos em matéria de educação para a cidadania no sistema educativo português, várias são as questões que, quanto a nós, devem ser colocadas:

Em que medida a escola tem conseguido criar condições para educar cidadãos e cidadãs preparados/as para agir aos desafios da atualidade? Estarão as instituições de ensino a desenvolver práticas pedagógicas que permitam que todos e todas os/as alunos/as adquiram as competências necessárias ao exercício da cidadania? Em que medida a escola de hoje tem vindo a potenciar oportunidades iguais para criar uma base comum de valores que permita que as crianças e jovens se respeitem mutuamente e consigam chegar a consensos, mesmo em lugares onde tenham posições diferentes?

Se a educação é o processo humano que promove a instrução e formação das pessoas com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento e inserção na sociedade como sujeitos conscientes, livres e responsáveis, parece-nos fundamental que a escola continue a criar condições para efetivar o cumprimento deste mesmo objetivo.

1.3. Educar para a cidadania: um desafio acrescido junto das crianças e jovens marcados pela cultura da pobreza

Como temos vindo a salientar, a prática de cidadania envolve a participação dos indivíduos na sociedade e a reflexão relativamente aos problemas vividos na sociedade. Porém, para exercê-la é fundamental que as pessoas reúnam um conjunto de condições sociais de existência que facilitem a aquisição de competências básicas para construir relações de respeito mútuo, diálogo, reciprocidade e negociação. (Neto, Lobo, & Carvalho, 2012).

Neste ponto, propomo-nos refletir sobre o impacto da privação do acesso aos recursos culturais, económicos e sociais no desenvolvimento de uma cultura de cidadania. Sabe-se que nem todas as famílias estão dotadas dos mesmos capitais económicos, sociais e simbólicos e que, desta forma, existem crianças que crescem em meios socialmente desfavorecidos, também do ponto de vista do exercício da cidadania.

Sabe-se que o ato de educar está profundamente conduzido pela forma como os próprios pais das crianças foram educados e que a socialização das figuras de referência tem influência na forma de comunicar e naquilo que se transmite às gerações mais jovens (Urrea, 2009). Por outras palavras, a estrutura familiar é determinada por diferentes formas de interação e de comunicação, que acabam por conduzir a determinados padrões de relação, que irão, por sua vez, condicionar o comportamento dos seus membros.

É no contexto familiar que as primeiras imagens, crenças, representações, costumes e cultura são transmitidas para as gerações mais jovens. De certo modo, a família está encarregue de integrar a criança no resto do mundo, sendo assim a primeira instituição a transmitir valores, modelos comportamentais, atitudes, o que é visto como proibido e permitido, etc.

Essas interações não estão dissociadas das condições sociais de existência de onde se parte. Importa ter em consideração a forma de educar, mas também as disposições que se aprendem que são produzidas e moldadas socialmente. Tal como nos alertou Pierre Bourdieu (1999) existe uma relação muito próxima entre as práticas e disposições atitudinais, o nível de instrução e a origem social. As disposições individuais dependem da socialização a que cada um foi submetido ou, por outras palavras, ainda, as formas de ver o mundo, de estar, de sentir e de agir não podem ser dissociadas das oportunidades sociais a que cada sujeito foi submetido (Bourdieu P. , 1999). Nem todos os indivíduos usufruem dos mesmos trunfos sendo que aqueles que estão menos dotados de capitais acabam por não ter os mesmos acessos privilegiados a uma série de bens essenciais.

Com efeito, pode-se concluir que o contexto familiar onde a criança e/ou jovem está inserido é determinado não só pela forma como os membros da família se relacionam, mas também pelo sistema de oportunidades a que estes estão submetidos.

Concentremo-nos agora nos condicionalismos sociais que atravessam as sociedades modernas desenvolvidas e que interferem significativamente com o ato de educar para a cidadania. Alerta Urra (2009) que se vive numa sociedade que nem sempre facilita o ato de educar: *“os pais de hoje convivem com fatores que dificultam a sua função educativa, como a falta de tempo, a adequação de horários, a capacidade profissional que exige uma contínua reciclagem e o aumento do número de separações...”* (Urra, 2009, p. 89).

Por outro lado, cabe equacionar as alterações existentes às dinâmicas familiares em virtude da mudança do papel da mulher na sociedade. A forma como a mulher era vista tem sofrido alterações ao longo dos últimos anos. Anteriormente, via-se a mulher como a dona de casa, onde geria as questões domésticas e as questões relacionadas com os seus educandos. Hoje, a mulher acumula esse mesmo papel com o que acarreta ter uma carreira profissional. Este fenómeno trouxe profundas implicações na socialização das gerações mais novas: o tempo que anteriormente era dedicado aos filhos passa agora a ser dividido com outras questões do quotidiano (encargos domésticos e preocupações associadas à carreira profissional). Por outro lado, o homem é também chamado a se tornar mais participativo na vida dos filhos e a desempenhar mais tarefas domésticas. Porém as desigualdades entre homem e mulher ainda são manifestamente significativas na sociedade portuguesa (Perista, et al., 2016).

Tendo isto em conta, começaram a emergir várias respostas institucionais, como espaços onde as crianças e os jovens possam ficar depois da escola até à hora dos pais chegarem a casa, muitas vezes já exaustos do dia que tiveram de trabalho.

Em que medida o tempo passado com os filhos fica, desta forma, comprometido? Se educar, por si só, já é uma ação complexa, então acumulando tantas outras tarefas familiares e profissionais, o ato de educar acaba por ser, de facto, um verdadeiro desafio nos dias de hoje.

Acrescenta-se, ainda, a complexidade de educar uma criança segundo os princípios da solidariedade e da entreatajuda, num mundo que incentiva constantemente a cultura do individualismo.

Segundo Gilles Lipovetsky (2017), vive-se numa fase que é caracterizada pela substituição da valorização do futuro pelo investimento no imediato. Fala este autor de

um individualismo exacerbado, que aparece devido às múltiplas exigências da economia. Vive-se numa era em que o incerto se tornou o mais certo da vida. No mundo capitalista ocidental, caracterizado por ser veloz e de vivências fugazes, sedento de novidades, é exercida uma elevada pressão para os indivíduos produzirem cada vez mais, em menos tempo e em maior velocidade e intensidade. O foco está centrado nos resultados, mesmo que superficiais e não na forma como se obtêm os mesmos. Vive-se num mundo que está focado no lucro e onde constantemente se incentiva ao consumo excessivo.

Para o autor, o mundo que está organizado em quatro polos estruturantes que influenciam a forma de estar dos diversos agentes da sociedade, sendo eles o *“hipercapitalismo, motor da mundialização financeira; a hipertecnicização, grau superlativo da universalidade técnica moderna; o hiperindividualismo, que concretiza a espiral do átomo individual, agora liberto dos constrangimentos comunitários à maneira antiga; e o hiperconsumo, forma hipertrofiada e exponencial do hedonismo mercantil”* (Gilles Lipovetsky, 2017, p. 40). A cultura do imediato impera: nela só o indivíduo importa. Verifica-se o cultivo de uma forma de estar centrada na satisfação dos interesses próprios e onde a lógica monetária sobrepõe-se a tantas outras questões fundamentais no que toca ao desenvolvimento do ser humano, como um ser participativo e com vontade de fazer mais e melhor, tanto por si como pelos outros que habitam o mundo.

Com as taxas de desemprego altas⁵, com a fragilização do nível de vida, com as condições salariais precárias e o agravamento das desigualdades, torna-se difícil e frustrante, responder aos ideais onde ter sucesso é ganhar no mundo da competição e fazer muito dinheiro (Gilles Lipovetsky, 2017).

Se este cenário social não é favorável à construção de uma cultura de cidadania para qualquer jovem, independentemente da sua origem social, muito mais difícil é para quem é privado do acesso a bens considerados fundamentais.

Quando se pensa nos principais problemas que interferem na educação para a cidadania de crianças e jovens marcados pela cultura da pobreza, parece-nos imperativo partir dos contributos de Gaulejac e Taboada-Léonetti (1994).

Segundo estes autores, a exclusão pode ser ao nível social, económica e simbólica.

Sabe-se que, no que toca à dimensão social, os laços sociais que são estabelecidos podem influenciar de forma bastante significativa a maneira como as crianças e jovens se relacionam com o sistema de ensino e com todas as aprendizagens formais e informais

⁵ Segundo dados do INE, a taxa de desemprego em Portugal (dados de 2019) é de 6,5%.

que nela se incluem. Isto acontece porque as crianças e jovens seguem os modelos adultos que as rodeiam e, desta forma, adotam os seus comportamentos e formas de pensar e agir. Quando são confrontados a observar a postura dos seus significativos em relação à valorização da vida escolar, seja porque os progenitores encontram-se em situação de desemprego de longa duração, ou por não acreditarem na possibilidade de integrar postos de trabalho qualificados, ou até mesmo se estes possuírem baixa escolaridade, poderá o capital social da criança e do jovem não garantir que eles vejam a escola como uma fonte de enriquecimento, seja pelo conhecimento ou para futuramente garantir o sucesso e satisfação profissional.

Relativamente à dimensão económica, quando se fala em exclusão, passa pela incapacidade de assegurar as necessidades básicas e secundárias da vida quotidiana através do poder económico. Assim, pode-se questionar sobre os problemas na socialização de uma criança ou jovem que está exposto ao risco de não conseguir obter os bens essenciais que lhe permitem atingir o mesmo grau de satisfação dos seus pares. Sabe-se que, apesar de tudo, existem incentivos à frequência do ensino, mas nem sempre são suficientes para garantir que o jovem não se encontre em desvantagem em comparação a outros, exacerbando tantas vezes sentimentos e reações incompatíveis com a sua própria inclusão social.

Por último, a dimensão simbólica. As condutas sociais são sustentadas em regras e códigos que atribuem um maior ou menor valor social. Considera-se que se a criança ou jovem é socializado num contexto onde, por exemplo, o papel atribuído ao trabalho ou o respeito por quem é diferente é desvalorizado, isso pode trazer impacto na forma como a criança e jovem se relaciona com os seus deveres coletivos.

Ao conhecer as condições objetivas de existência das crianças e jovens que foram socializadas em contextos desfavorecidos, é fácil de perceber como as suas disposições (tantas vezes ajuizadas como falta de vontade, preguiça, má educação ou incapacidade da criança ou jovem) são fortemente influenciadas pelo meio onde eles nasceram.

Ao nível dos processos mentais que têm forte influência na forma de pensar, de sentir e de comunicar sabe-se que a linguagem é uma ferramenta imprescindível. Um estudo⁶ realizado por B. Hart e T. R. Risley (Hart & Risley, 2003), demonstra que diferenças nas trajetórias de desenvolvimento começam logo no ambiente familiar,

⁶ A investigação envolveu a observação de 42 famílias, com diferentes estatutos socioeconómicos, com crianças entre os 7 e os 9 meses que foram acompanhadas até aos 3 anos de idade (Hart & Risley, 2003).

quando a criança aprende a falar, fazendo referência ao volume de vocabulário apreendido, assim como aos padrões de linguagem e interação. Os autores perceberam que as crianças que integram famílias dependentes do sistema de proteção social não têm um vocabulário tão rico e extenso, uma vez que vão adquirindo palavras consoante as experiências linguísticas em que são expostos e estas são, segundo os autores, em menor quantidade assim como em menor qualidade. Como se sabe, a linguagem é um instrumento fundamental para a interação social e para o sucesso escolar, contribuindo para a estrutura do pensamento e para a tomada de consciência de si (Piaget, 1977), e esta pode ficar comprometida quando a criança se desenvolve em ambientes pobres.

Existem diversos autores que estudam o fenómeno da socialização e parece ser convergente afirmar que a forma como se é socializado contribui ou não para o desenvolvimento de modos de estar no mundo, de nele se situar, de pensar e de sentir. Por isso, podemos dizer que existe uma estreita relação entre a socialização primária e a aprendizagem de modos de estar na vida social.

Observa-se que, em diferentes esferas das vidas dos indivíduos, existem marcas das privações que ocorrem na sua socialização primária. As diferentes formas de exclusão mostram a vulnerabilidade existente face aos diferentes acontecimentos da vida, que por não serem detentores dos capitais mais prestigiantes podem provocar múltiplas ruturas. Seja pelo território estigmatizado onde se vive, pelas condições precárias a nível económico ou pelas escassas ferramentas para se obter sucesso escolar, os jovens que passam por uma socialização primária marcada pela cultura da pobreza, acabam por estar, de facto, em desvantagem perante o grupo de jovens que não passa por este tipo de privações, a vários níveis, mas também no que respeita à incorporação de valores, atitudes e comportamentos associados ao “ser cidadão e cidadã”.

Será que é possível ser cidadão/cidadã num contexto onde se é privado de tantos bens, mas sobretudo, de dignidade? Não será que educar para a cidadania requer um sério investimento nas condições sociais de existência das crianças e jovens e das suas famílias, visto que se torna difícil aprender-se a ser cidadão/cidadã em contextos de humilhação, privação, exclusão e falta de dignidade humana?

Estando conscientes destas dificuldades, parece-nos ser absolutamente necessário construir alternativas de educação e formação onde os resultados estejam direccionados para diminuir o fosso entre os integrados e os excluídos do direito a ser cidadão.

Neste sentido, a educação não-formal é apontada por alguns autores como sendo uma via de superação de problemas que não conseguem ser resolvidos pelo sistema

formal de ensino. São vários os autores que afirmam mesmo que a educação não-formal se preocupa com a pobreza e tenta suprimir as carências educativas deixadas pelo sistema familiar e pela escola (Coombs, 1968; LaBelle, 1986; Trilla-Bernet, 2003; Poizat, 2003).

Promover a educação não-formal pode ser, então, uma via de capacitação de crianças e jovens, desde logo por incidir no desenvolvimento de competências requeridas ao exercício da cidadania.

Como salienta Calado (2014), *“o desenvolvimento de estratégias educativas com vista à promoção de determinadas competências, particularmente aquelas do domínio pessoal e social, é mais fácil num contexto de educação não-formal. A combinação de abordagens pedagógicas e de metodologias de aprendizagem, a proximidade aos contextos de vivências dos participantes, a utilização de atividades lúdico-pedagógicas para estimular a motivação para a aprendizagem, a possibilidade de adaptar os processos educativos aos perfis individuais de cada aprendiz, o recurso à experiência pessoal das crianças e jovens como recursos pedagógico, entre outros, são alguns dos fatores que determinam esta maior eficácia no desenvolvimento de determinadas competências”* (Calado, 2014, p. 92).

No fundo, é apostar no desenvolvimento de crianças e jovens resilientes, através do “aprender-fazendo”, com o auxílio de modelos de referência positivos. É precisamente sobre os contributos das metodologias de educação não-formal para a aprendizagem da cidadania que nos dedicaremos no próximo ponto.

1.4. As metodologias de educação não-formal: contributos para a promoção da Cidadania

Quando nos dedicamos a compreender em que medida os programas de educação não-formal têm vindo a contribuir para a promoção da cidadania, partimos de um pressuposto teórico que pode ser formulado da seguinte forma: o lugar da Cidadania na educação das crianças e jovens tem de se estender para além da sala de aula.

Deste modo verificamos que a educação pode surgir de vários contextos e não apenas do contexto escolar formal. Compreendemos que a educação deve surgir de uma *“perspetiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade”* (Delors, et al., 1998, p. 83). Devemos compreendê-la como um meio de transmissão de conhecimentos que pode ocorrer em diversas esferas da vida de um indivíduo. Nassif (1983), apresenta-nos diferentes esferas onde podemos verificar este

fenómeno: a Educação Informal, Educação Não-Formal e a Educação Formal. No que toca à Educação Informal, percebe-se que esta não ocorre num meio estruturado, podendo ser posta em prática pelos grupos nos quais a criança se encontra inserida, por exemplo grupo de pares e seio familiar. Assim, *“cada criança tem na rua e junto do seu grupo de companheiros um acesso insubstituível a aprendizagens complementares indispensáveis à sua formação”* (Benavente, Leão, & Rabaça, 1992, p. 151). Já a educação não-formal prevê alguma estruturação, que poderá ser promovida por instituições que não se enquadram no meio escolar, mas que contribuem positivamente para a vida da criança, podendo ser dado como exemplo a eventual integração em Instituições Privadas de Solidariedade Social, ou associações diversas que promovam atividades extracurriculares. Este tipo de aprendizagens *“oferecem uma muito rica e diversificada oferta de atividades educativas aos alunos”* (Canário, Rolo, & Alves, 1997, p. 96). Relativamente à educação formal, verifica-se que, contrariamente às anteriores, esta se define como sendo estruturada, hierarquizada e integrada num formato convencional, ocorrendo em meios escolares.

Temos que reconhecer que *“a sociedade não pode, em qualquer domínio, exercer sobre todos os seus componentes uma ação ampla e eficaz por meio duma única instituição”* (Faure, 1974, p. 247).

Neste sentido, verifica-se de forma clara que a educação apresenta uma multiplicidade de métodos de ensino e transmissão de conhecimentos, sendo fundamental a utilização das diversas formas de educação para a transmissão de conhecimentos e enriquecimento do ser individual que é o Homem.

Após verificadas as diferentes formas educativas, percebe-se que para que as mesmas possam ser aplicadas é necessário o surgimento de novas respostas educativas para que sejam satisfeitas as necessidades de uma sociedade (Faure, 1974; Nassif, 1983; Benavente, Leão, & Rabaça, 1992; Delors, et al., 1998) caracterizando-se por *“aprovechar y ordenar outro tipo de «ambientes educativos» más lábiles y libres que los que ofrece el escolarizado”* (Nassif, 1983, p. 277).

Nos termos do N.º 4 do Art.º 4.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, prevê isto mesmo no que toca à educação extraescolar, *“num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”* (Assembleia da República, 2005, p. 5125). À luz desta mesma lei, a educação extraescolar, diferente da educação escolar, resulta *“em benefício interior de cada um e,*

por via disso, na elevação do nível educativo da comunidade a que pertence” (Pires, 1999, p. 43).

As metodologias de educação não-formal têm mostrado um forte impacto no âmbito da educação, desde logo pela capacidade que têm em proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, respondendo assim, à necessidade existente de construção de novos modelos educativos. A expressão “educação não-formal” surgiu associada ao campo pedagógico, no final da década de sessenta, altura em que começaram a surgir uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino. Nessa época, reconheceu-se que o universo escolar e familiar não eram capazes de responder a todas as questões sociais que lhes eram imputáveis. A partir desse período, começaram a emergir várias reflexões sobre a educação e várias foram as críticas realizadas ao funcionamento da instituição escolar, o que conduziu ao surgimento do campo teórico da educação não-formal (Trilla, 1996).

Emerge, assim, a ENF, propondo um modelo educativo alternativo à educação formal, que consiga promover o desenvolvimento de novas competências nas crianças e jovens. Com ele, procurou-se responder às dificuldades e às deficiências do sistema formal de ensino, a partir do recurso às vivências das crianças e jovens e estimulando experiências significativas de aprendizagem (Calado, 2014).

A escola tem um papel importantíssimo na educação das crianças e jovens para o início da vida adulta. Contudo, existem críticas que mostram que a escola deveria adotar uma abordagem mais ampla, onde consiga, efetivamente, promover o desenvolvimento social, emocional e cívico, envolvendo também a comunidade onde o indivíduo está inserido (Gaspar T. , 2010).

Em suma, vários são os fatores reconhecidos como estando na génese da emergência da educação não-formal: as críticas aos limites da educação formal; as mudanças ocorridas nas estruturas familiares; o facto das crianças e jovens não terem acesso a um espaço seguro para desenvolverem a sua socialização; a preocupação das famílias modernas em “deixar” os filhos nalgum contexto após o tempo escolar... Todos eles conduziram à necessidade de se repensar noutras respostas, estratégias, modelos de educação distintos dos que eram praticados pela família e pela escola.

De acordo com Libâneo (2002), podemos entender que a educação não-formal refere-se às atividades de carácter intencional prestadas por organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., Segundo Gohn (2008), esta modalidade remete-nos para processos educativos

que acontecem fora da escola, em organizações sociais, movimentos não governamentais (ONGs) e outras entidades filantrópicas da área social. O que distingue a educação não-formal da informal, é que na primeira existe a intencionalidade das ações, direcionadas para criar determinadas finalidades, entre as quais se destaca a de alcançar a participação de indivíduos no seu próprio processo de mudança.

Garcia (2007), cita Philip Coombs, como um dos primeiros autores a considerar a educação não-formal no amplo contexto educacional, sendo reconhecido por outros autores como o primeiro autor a discutir teoricamente o conceito de educação não-formal e informal, aplicados à área da educação. Organismos internacionais como a ONU e a UNESCO também têm contribuído para discussões em torno do assunto, assim como várias experiências das ONGs no desenvolvimento de programas de educação, no campo social. Entende-se educação não-formal como um conjunto de valores, crenças, propostas e diretrizes que explicam e organizam a práxis de um movimento, grupo ou organização social (Gohn M. d., 2014). Gohn (2008), ao estudar a educação não-formal enfatiza as questões das metodologias, por ser uma das dimensões mais relevantes do processo de aprendizagem.

Sabe-se que a flexibilidade está presente na forma como estão organizados os conteúdos transmitidos pela educação não-formal, assim como a organização dos seus espaços, tendo atenção às necessidades, aos anseios e desejos da comunidade, trabalhando assim para o conhecimento da realidade em questão. Segundo Simson, Park e Fernandes (2001), os espaços de educação não-formal devem ser desenvolvidos segundo estes princípios:

- Apresentar caráter voluntário;
- Proporcionar elementos para a socialização e solidariedade;
- Visar o desenvolvimento social;
- Favorecer a participação coletiva;
- Proporcionar a investigação e, sobretudo proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada.

Se a escola é vista como um contexto social, com grande responsabilidade nos processos de construção de identidade, pessoal e social, porque não criar outros espaços socializadores que auxiliem a escola nesta exigente missão de educar?

Há também quem alerte para o perigo de olhar para a educação não-formal como uma forma de assistencialismo. É urgente reforçar-se a ideia de que a educação não-formal vai para além do assistencialismo, na medida em que procura desenvolver valores, promover novas aprendizagens por meio da prática, tendo sempre em conta a diversidade e a diferença na elaboração das suas atividades e na aprendizagem de conteúdos.

Segundo Gohn, a educação não-formal visa desenvolver competências e valores, sem seguir um padrão normal da educação formal. Procura trabalhar as soft skills, a gestão emocional, os valores e a comunicação, a autonomia e os Direitos Humanos. Desenvolve-se através “do mundo da vida”, através de partilhas de experiências. Privilegia espaços coletivos do quotidiano, engloba os saberes e as aprendizagens que ocorrem ao longo da vida, parte do quotidiano e do concreto (Gohn M. d., 2016).

Não carregando consigo o caráter formal da educação escolar, uma vez que não necessita de uma legislação que defina os critérios e procedimentos, a educação não-formal diferencia-se da educação formal, pois não necessita de um curriculum definido relativamente aos conteúdos, aos temas e às competências a serem trabalhados.

Tal como sustenta a autora que temos vindo a citar, este tipo de educação envolve várias dimensões como *“a aprendizagem política dos seus cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagens de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; voltadas para a solução de problemas coletivos quotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na media e pela media, em especial a eletrónica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais (...)”* (Gohn M. d., 2016, pp. 60-61).

A educação não-formal é, assim, um meio privilegiado para trabalhar junto da população, nomeadamente com as crianças e jovens, fora dos muros da escola, estando a sua prática muito associada a programas de inclusão social, como se percebe ao longo deste trabalho. Mostra ser uma mais valia pois articula-se com a educação formal e com a educação informal. Une ideias e saberes através da partilha de experiências, tem a capacidade de estimular a reflexão e cruza os saberes herdados com os novos saberes

adquiridos. É, citando de novo Gohn, *“um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”* (Gohn M. d., 2014, p. 40).

As aprendizagens não formais têm dado resposta a estas ameaças uma vez que trabalham com o indivíduo na lógica de que não basta aspirar a algo, é preciso antes vivenciá-lo. Por isso, é que alguns pensadores dos tempos modernos, alertam para o facto de que é preciso apostar em aprendizagens que estimulam a compreensão da atualidade e não apenas estimular o desejo e o sonho (Gohn M. d., 2014).

Os programas de educação não-formal têm um papel fundamental na tomada de consciência dos indivíduos, sobre os principais problemas do mundo onde habita. Sabe-se que a ENF facilita a eficiência e eficácia na aquisição de competências que permitam fazer escolhas conscientes em contextos mais complexos e adversos, através do desenvolvimento de competências no cruzamento entre o desenvolvimento cognitivo, técnico e comportamental (Calado, 2014).

Exemplo disso é o Programa Escolhas, um programa público nacional que está direccionado para a promoção da inclusão social das crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, sendo que a sua visão é a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Este programa ocorre através do desenvolvimento de atividades regulares com as crianças e jovens, nomeadamente com as comunidades mais vulneráveis do país. Segundo os testemunhos das crianças e jovens de todo o país, nas palavras do Diretor do Programa Escolhas, o papel da educação não-formal tem um papel essencial no que diz respeito à perceção dos mesmos sobre a sua evolução positiva, *“centrada na promoção de aprendizagens, de competências pessoais e sociais, da resiliência, da motivação e expectativas face ao futuro, da participação social e das relações interpessoais”* (Calado, 2014, p. 61).

Fomentar nas crianças e jovens provenientes de contextos mais desfavorecidos, um olhar mais atento aos problemas que vivenciam, mas também às oportunidades de mudança, numa aposta do seu desenvolvimento íntegro e de criação de condições para desenvolver interações positivas, parece ser o grande objetivo das metodologias de educação não-formal em contextos educativos complexos. Ao apoiar o desenvolvimento

da criança e do jovem, estimula necessariamente a sua resiliência⁷, a sua participação na comunidade e a compreensão do mundo onde estão inseridos (Calado, 2014).

A educação não-formal preocupa-se em trabalhar a formação da cidadania, da emancipação e da humanização ultrapassando os processos escolares formais, mostrando ser uma ferramenta importante na construção e no desenvolvimento identitário. Assim percebe-se a relevância de trabalhar a ENF junto do público mais jovem. O facto deste tipo de educação não ser tão burocrático e mais flexível, consegue abranger de forma menos violenta a atenção e o imaginário das crianças e jovens. Quando *“desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social pelo resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa a diversidade de práticas, valores e experiências anteriores”* (Gohn M. d., 2016, p. 71).

Existem várias competências que são vistas como necessárias para enfrentar os desafios colocados no século XXI. Segundo o Relatório Técnico de perfil do aluno elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2017), o pensamento crítico e a resolução de problemas são duas das dimensões importantes para o desempenho académico, assim como para os processos de aprendizagem e ensino (Voogt & Roblin, 2012). Nos dias de hoje, a aquisição destas competências é imprescindível para alcançar o sucesso individual e coletivo ou, noutros termos, constitui uma ferramenta para responder às exigências económicas e sociais dos tempos modernos (Rotherham & Willingham, 2009).

A educação não-formal tem a vantagem de conseguir elaborar intervenções focadas na qualidade das relações interpessoais dos indivíduos (como a família e a escola). Segundo a Organização Mundial da Saúde, competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a comunicação, o desenvolvimento interpessoal, a empatia e a gestão emocional, são competências que permitem as crianças e jovens desenvolverem uma melhor saúde mental e bem-estar (The World Health Organization, 2001).

Também Matos (2005), afirma que é importante a existência de programas de promoção de competências, com recurso a metodologias de educação não-formal, como forma de auxiliar as crianças e jovens a desenvolverem as suas capacidades pessoais e relacionais, absolutamente imprescindíveis para que os indivíduos sejam capazes de encontrar alternativas ajustadas a cada situação.

⁷ Segundo os autores Khanlou e Barankin, a resiliência é a capacidade de nos adaptarmos e lidarmos com as adversidades e com os desafios que a vida nos coloca (Khanlou & Barankin, 2007).

Segundo Machado e os seus colaboradores (2008), desenvolver este tipo de conhecimentos numa fase precoce da vida irá facilitar as interações sociais e, conseqüentemente, a qualidade das relações. Maiores níveis de conhecimento das emoções estão diretamente relacionados com a capacidade de negociação o que pode resultar num menor número de conflitos (Miller, Fine, Gouley, Dickstein, & Shields, 2006).

Em suma, o que aqui quisemos enfatizar é que a educação não-formal é reconhecida por diferentes autores como uma educação capaz de potenciar processos de aprendizagem, quando é trabalhada em complemento com os outros tipos de educação. A ENF não tem como objetivo substituir a escola, nem serve para ocupar os alunos fora dos períodos escolares. Na realidade, trabalha para que os indivíduos reúnam condições para viver, nomeadamente um conjunto de valores e de representações que sejam uma mais valia para a participação justa e inclusiva, na sociedade onde estão inseridos (Gohn M. d., 2016).

Capítulo 2. O caminho metodológico percorrido: dos objetivos à identificação dos procedimentos utilizados

Pretende-se, neste capítulo, refletir sobre o caminho trilhado no processo de conhecimento da realidade que nos propusemos estudar, mas, simultaneamente, intervir: um grupo de 10 crianças e jovens que participaram, entre maio de 2019 e junho de 2019, nas ações desenvolvidas, no âmbito do Projeto Bué d’Escolhas.

O projeto Bué d’Escolhas nasce no âmbito do Programa Escolhas⁸, um programa governamental nacional, criado em 2001. Promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações – ACM, IP, o Programa Escolhas tem como missão principal promover a inclusão social de crianças e jovens socioeconomicamente vulneráveis.

Bué d’Escolhas é um projeto que tem como entidade promotora a Câmara Municipal da Maia e como entidade gestora a Santa Casa da Misericórdia da Maia, sendo desenvolvido em parceria com um consórcio composto por 19 instituições.⁹ Os principais destinatários deste projeto são crianças e jovens entre os 6 e os 30 anos oriundas das Freguesias de Pedrouços e Águas Santas. O objetivo geral do projeto consiste “*no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, empreendedoras, escolares e profissionais junto de crianças e jovens e suas famílias, e em particular situação de vulnerabilidade e risco de exclusão social, que concorram para a diminuição dos fatores de risco a eles associados, potenciando a sua reintegração, tendo em conta a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social*” (Câmara Municipal da Maia, 2020).

São 2 as medidas em execução no âmbito deste projeto: 1) na área estratégica da educação e formação; 2) no âmbito da dinamização comunitária e promoção da cidadania.

O projeto iniciou-se em janeiro de 2019 e terminará em dezembro de 2020, sendo que conta atualmente com a participação de 64 crianças e jovens.

Enquanto voluntária no referido projeto durante 1 ano (desde abril de 2019 até abril de 2020), e convocada a organizar e a planificar sessões de debate e discussão a respeito de temas de cidadania, junto de 10 crianças e jovens, sentiu-se a necessidade de

⁸ Atualmente o Programa Escolhas está na 7ª geração, é financiado para o biénio 2019-2020 e conta com 103 projetos por 17 distritos de Portugal Continental e Regiões Autónomas. Divide-se da seguinte forma: 30 no Norte, 19 no Centro, 36 na Área Metropolitana de Lisboa, 11 no Alentejo e 4 no Algarve.

⁹ Consultar Anexo 1

desenvolver um trabalho de reflexão sobre este mesmo processo de conhecimento e intervenção.

Várias foram as nossas interrogações no decurso desse trabalho: como estimular nas crianças e jovens a vontade em querer entender e participar na vida em sociedade, de forma construtiva e colaborativa? Como contribuir para a transformação de crianças e jovens, cujos contextos de socialização familiar a que pertencem, não têm vindo a contribuir para a aprendizagem dos principais direitos e deveres inerentes ao exercício da cidadania? Como contribuir, na base da interação quotidiana com estas mesmas crianças e jovens, para aguçar a sua curiosidade, tão necessária para que o seu crescimento se faça em autonomia? Como lidar com os sentimentos de desânimo e fracasso, sempre que esses mesmos educandos não respondem aos estímulos e investimentos diários que procurámos fazer junto deles? Como estimular a coerência entre o seu discurso e a sua ação prática? Como garantir que nós próprias, enquanto educadoras, fôssemos coerentes também?

À medida que fomos desenvolvendo o nosso trabalho, fomos tomando consciência da responsabilidade social de todas as nossas ações. Aliada à competência técnica e científica que este trabalho exigia (planificar sessões, estudar sobre cidadania, operacionalizar conceitos sobre direitos e deveres do que é ser cidadão, traduzir esses mesmos conceitos em dinâmicas concretas, ...), as nossas ações teriam que ser compatíveis com uma pedagogia relacional, necessária em qualquer relação educativa.

Outro fator de grande importância que mereceu a nossa atenção foi a flexibilidade que se fez necessária na realização das sessões, assente no princípio de que a educação não-formal deve ser construída com os participantes, ou seja, deve partir das suas preocupações, interesses, necessidades, práticas. Fomos percebendo a enorme potencialidade das estratégias de educação-não formal, não obstante os riscos assumidos em nos dispersarmos, por não seguirmos uma estrutura rígida.

No contexto de educação não-formal, como se sabe, o trabalho do educador requer muita dedicação, criatividade e dinamismo pois, para que os educandos se mantenham participativos, as atividades devem ser prazerosas e dinâmicas, capazes de deixá-los envolvidos.

Para que compreendessem que aquele espaço era uma mais valia para que se tornassem cidadãos, foi absolutamente necessário demonstrar o nosso interesse genuíno em cada um deles, uma atenção e aceitação incondicional, uma escuta ativa envolta em empatia e dedicação na construção conjunta de soluções concretas para as suas dúvidas e anseios.

As crianças e jovens com quem trabalhávamos levavam consigo muitas angústias e sentimentos de injustiça para as sessões de trabalho, e as suas expectativas eram unicamente serem ouvidos. Interrogávamo-nos, com frequência, acerca das melhores estratégias a utilizar para que o diálogo acontecesse, levando-os a partilhar as suas histórias. Descobrir e levá-los a descobrirem também a “corda” que neles vibrava, como dizia Dom Bosco (2005), ao referir-se às joias escondidas dentro de cada adolescente (e que eles próprios desconheciam a sua existência), foi talvez o nosso maior desafio.

Conscientes de que este trabalho requeria de nós uma intervenção reflexiva, isto é, profissionais em constante questionamento e revisão das suas práticas, autoavaliação e aperfeiçoamento da prática (não será essa a única forma de conduzir o educando a pensar?), resolvemos fazer deste trabalho o objeto empírico da nossa investigação.

2.1. Objetivos de pesquisa

O propósito a que nos lançamos visa analisar uma *experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d’Escolhas*. Uma intervenção que se propunha estimular competências de empatia, participação, comunicação e atenção ao outro por parte das crianças e dos jovens.

Esta experiência traduziu-se apenas em 5 sessões realizadas entre maio e junho de 2019, após o período letivo, enquadradas nas atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Bué d’Escolhas.

A participação nas 5 sessões era de carácter facultativo, pelo que nem todas as sessões contaram com a presença de todos os jovens.

Assumindo a máxima de Kurt Lewin (1965), se queres conhecer uma realidade, transforma-a – promoveu-se uma experiência de educação não-formal que visava garantir a aprendizagem da cidadania de crianças e jovens que viviam em territórios marginalizados e socialmente deprimidos.

Além disso, procurou-se perceber o impacto do Projeto Bué d’Escolhas neste grupo de 10 participantes, sob três perspetivas: a) do ponto de vista dos encarregados de educação, b) dos professores das crianças e jovens; c) da equipa técnica do Projeto Bué d’Escolhas.

Com base nessas representações e perspetivas, é nosso objetivo identificar e caracterizar eventuais melhorias que possam ser introduzidas no programa de educação

não-formal em curso (novos conteúdos, duração, frequência, implicação das entidades educativas, etc.) que pudessem aumentar o seu potencial educativo.

2.2. Caracterização do Grupo

Os 10 participantes tinham idades compreendidas entre os 9 anos e os 17 anos, sendo cinco elementos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todos os participantes estavam inscritos no projeto desde janeiro de 2019, sendo que todos os participantes já haviam frequentado o projeto na 6ª Geração. Os participantes são de nacionalidade portuguesa e residentes do concelho da Maia.

Relativamente ao ano de escolaridade três dos participantes frequentavam o 3ºano de escolaridade, dois frequentavam o 5ºano de escolaridade, duas frequentavam o 6ºano de escolaridade, uma frequentava o 7ºano de escolaridade, um frequentava o 10ºano de escolaridade e um frequentava o 11ºano.

Neste grupo, quatro das crianças e jovens pertencem a agregados familiares beneficiários da medida de Rendimento Social de Inserção.

Este grupo foi selecionado, de forma totalmente aleatória, em função das oportunidades que nos foram dadas pela equipa do projeto para desenvolver ações concretas com as crianças e jovens que frequentavam as atividades do projeto, nos dias em que nos encontrávamos no espaço onde o projeto ocorria.

Por último, de referir que os nomes dos participantes são fictícios, com vista a garantir a privacidade relativa à sua identidade.

2.3. Procedimento e técnicas utilizadas

2.3.1 Observação participante

A observação participante foi a técnica principal de recolha de informação de toda a nossa investigação.

Durante o tempo em que participámos no Projeto Bué d'Escolhas, fomos registando as dinâmicas de grupo realizadas com as crianças e jovens, sob forma de notas de campo, que foram redigidas logo que possível após as sessões. A observação incidiu essencialmente nas dinâmicas de grupo realizadas, na interação entre as crianças e jovens e entre estes e os técnicos do projeto. Foi construído um Diário de Campo onde estão compiladas todas as notas de terreno, dando conta dos pontos de vista das crianças e

jovens relativamente aos temas propostos em cada sessão. Os registos no diário de campo verificaram-se de grande utilidade, no sentido em que foi possível obter um conhecimento mais aprofundado e crítico das nossas interações com os participantes do projeto, das suas reações, dos seus anseios, das suas condutas e atitudes. Foi, sobretudo, esta técnica de registo da informação que nos permitiu construir um diagnóstico aprofundado sobre as crianças e os jovens, mas, também, sobre os diferentes atores que com eles interagem e, inclusive, acerca do nosso percurso enquanto investigadores e, simultaneamente, participantes.

Os primeiros meses de integração no Projeto (de abril a maio de 2019) foram direcionados para conhecer em que ações se traduziam, sobretudo ao nível das rotinas diárias que proporcionavam às crianças e jovens que acolhiam. Nesses meses, pudemos observar, mas, também, envolvermo-nos, gradualmente, nas atividades propostas pelo projeto, dando especial enfoque ao apoio às crianças e jovens na realização dos seus trabalhos de casa, interagindo e conversando com eles, de forma a estabelecer uma relação de confiança. A participação nessas mesmas ações foi muito importante para que pudéssemos criar um vínculo com os participantes, cada vez mais visível através da expressão dos seus afetos, das perguntas que nos iam fazendo (procurando conhecer-nos mais e melhor), das saudades que iam expressando sempre que não estávamos com eles.

Paulatinamente, fomos construindo uma relação com as crianças e os jovens em função das suas reais necessidades (dificuldades escolares) e não a partir de um papel que lhes era distante ou pouco útil. Para isso, foi essencial estarmos presentes na sua vida quotidiana, nos momentos em que precisavam do nosso apoio efetivo para estudar, o que nos permitia verificar como é que os mesmos se posicionavam em contexto real, espontâneo e informal.

Após os primeiros meses de integração, fomos concebendo um conjunto de sessões e dinâmicas de grupo que visavam refletir sobre o que “é ser cidadão”. A presente análise pretende, precisamente, dar conta das referidas dinâmicas de intervenção onde se trabalhou com eles o tema da cidadania.

Procurou-se apreender como é que os jovens pensavam e se posicionavam em temas relacionados com a cidadania, sem nunca colocarmos de lado a premissa de que os contextos sociais que os circundavam e dos quais eles faziam parte condicionavam fortemente esses seus mesmos posicionamentos.

De uma forma breve e rápida, podemos dizer que, ao longo de doze meses de observação e intervenção, foi-nos possível constatar que os jovens não são os

“responsáveis” pela forma como atuam, também quando toca a questões de cidadania. Entre tantas outras coisas, percebeu-se que as condições objetivas de vida dos jovens são o principal elemento condicionador no que toca à aquisição de certas competências sobre o que é ser cidadão, em detrimento de outras.

2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

No decurso do nosso trabalho de investigação socorremo-nos, também, da técnica da entrevista, muito em particular, da entrevista semiestruturada. Manzinni (1991) afirma que a entrevista semiestruturada tem a particularidade de permitir que a relação que é criada entre entrevistado e entrevistador possa levar para o caminho pretendido, caminho esse que, mesmo não planeado, possa revelar informação importante para a investigação. Foi escolhido este tipo de entrevista pelo seu grau de flexibilidade, uma vez que alia temas fulcrais para a orientação da entrevista com outros temas e ideias vindas de cada entrevistado, permitindo de alguma forma espontaneidade por parte do entrevistado.

Na nossa investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a: i) 4 profissionais da equipa técnica do Projeto Bué d’Escolhas; ii) a 9 encarregadas de educação dos participantes das sessões que realizámos e iii) a 5 professores das crianças e jovens que frequentavam o Projeto e que se mostraram disponíveis para ser entrevistadas.

Para cada entrevista, construíram-se guiões distintos, muito embora todos eles se centraram num objetivo principal: conhecer as representações de cada agente socializador a respeito do impacto do Projeto Bué d’Escolhas na elevação de competências socio-emocionais e de cidadania em jovens em situação de maior vulnerabilidade social. Os contributos reunidos junto dos diferentes educadores entrevistados constituíram, igualmente, uma mais valia no que toca à compreensão dos modos de vida dos jovens, suas principais dificuldades e necessidades, assim como no que diz respeito às formas educativas que, na perspetiva dos entrevistados, cada um utiliza para as superar. Os dados recolhidos forneceram-nos pistas importantes para o planeamento de futuras intervenções, em função dos limites, dificuldades e constrangimentos apontados pelos entrevistados. Todo o trabalho assentou na obtenção prévia do consentimento informado dos participantes¹⁰. As questões colocadas abrangiam aspetos íntimos e desta forma garantiu-se o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas. Tendo isto em

¹⁰ Consultar Anexo 2

conta, foram usadas estratégias para que não houvesse identificação de quem participou no estudo realizado, nomeadamente, a alteração dos nomes reais de todos os participantes

Centremo-nos agora na estrutura de cada guião de entrevista.

O guião¹¹ utilizado para entrevistar a equipa técnicas do Projeto Bué d'Escolhas está dividido em dois grandes grupos: caracterização geral do entrevistado (percurso escolar e profissional (grupo I) e caracterização do Projeto Bué d'Escolhas (grupo II). Este último divide-se em três subgrupos sendo eles: a) elementos históricos do Projeto Bué d'Escolhas; b) representações sobre o modo de funcionamento do Projeto; c) elementos de diagnóstico e planificação da intervenção.

O guião¹² de entrevista utilizado para entrevistar as encarregadas de educação dos jovens é composto por doze questões e visava, sobretudo, compreender quais as perceções dos pais a respeito do impacto do projeto nos seus filhos e eventuais sugestões de melhoria desse mesmo programa. As perguntas foram aplicadas de forma flexível e, em todas as situações de entrevista, procurou-se criar condições para que as entrevistadas desenvolvessem os seus pontos de vista. Durante os 12 meses frequentados no projeto, estabeleceu-se uma relação de confiança entre nós e as mães entrevistadas que, quanto a nós, facilitou a partilha de alguns factos sobre elas próprias, durante os momentos da entrevista. Foi, por isso, possível obter algumas informações não planeadas anteriormente.

Por último, e no que diz respeito ao guião¹³ de entrevista relativa às professoras, foram colocadas questões associadas a) às dificuldades enfrentadas pelas professoras no que toca a educação dos alunos, b) aos temas e assuntos que as mesmas identificam como importantes serem trabalhados com as crianças e jovens.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas, com a devida autorização dos entrevistados. As entrevistas realizadas aos encarregados de educação e às técnicas do Projeto Bué d'Escolhas foram efetuadas na sede do referido projeto, uma vez que era o local mais próximo e conhecido de todos os entrevistados. As entrevistas às professoras dos jovens foram efetuadas nas escolas onde lecionavam e no horário proposto pelas mesmas. De referir, porém, que o espaço escolar onde as mesmas ocorreram – salas dos professores - não dispunha de características facilitadoras para a

¹¹ Consultar Anexo 3

¹² Consultar Anexo 4

¹³ Consultar Anexo 5

concentração das entrevistadas, uma vez que havia muito barulho e interrupções constantes.

Em média, as entrevistas duraram 30 minutos, tendo a mais curta durado 10 minutos e a mais longa 50 minutos.

2.3.3. Análise documental

A investigação que aqui procuramos dar conta contou, igualmente, com a seleção, leitura e análise de um conjunto de documentos que nos permitiu descobrir informações privilegiadas sobre o Projeto Bué d'Escolhas e o seu público-alvo, por um lado, e sobre o objeto de estudo desta investigação, por outro.

Foram consultados regulamentos e relatórios produzidos por diferentes entidades, nomeadamente todas as fontes escritas do Projeto Bué d'Escolhas, como a ficha de caracterização individual da criança/jovem, a grelha de avaliação de competências, o Relatório Anual de 2019 do Projeto Bué d'Escolhas, que continha dados referentes ao Relatório Anual CPCJ da Maia (2018), Relatório Final TEIP (2018); Dados de GAIL (2018) e RSI (2018); Dados do Centro de Emprego (2018) e Dados da EMAT (2018) e o Diagnóstico Social do Concelho da Maia (2014).

Partiu-se da análise das Grelhas de Hétero e Autoavaliação de Competências dos jovens, produzidas pelos profissionais do projeto, e relativas ao ano de 2019. A 7ª. Geração do Programa Escolhas e a equipa do Projeto Bué d'Escolhas realizou um processo de avaliação de competências dos/as participantes diretos/as do Projeto. O conteúdo desta grelha avaliava as seguintes competências:

- Sociais e Emocionais;
- Facilitadoras do Sucesso Escolar;
- Cidadania e Participação Cívica;
- Artísticas e Culturais;
- Parentalidade positiva;
- Profissionais e de Empregabilidade.

Esta grelha envolvia a autoavaliação das crianças e dos jovens e a heteroavaliação realizada pelas técnicas do Projeto, quanto ao domínio das competências atrás referidas. As competências sociais e emocionais, facilitadoras do sucesso escolar, de cidadania e participação cívica e artísticas e culturais são alvo de avaliação nas duas versões do

instrumento (auto e heteroavaliação). As competências de parentalidade positiva e profissionais e de empregabilidade são apenas avaliadas pelas técnicas.

Antes de cada entrevista às encarregadas de educação, houve também o cuidado de consultar os dados anteriormente recolhidos pelas técnicas do projeto e registadas no dossier individual de cada jovem. Esta leitura prévia, permitiu-nos evitar a realização de perguntas repetitivas às encarregadas de educação, mas, também, partir com maior segurança e conhecimento acerca da situação familiar de cada uma.

Esta técnica também foi utilizada para uma maior compreensão dos trabalhos já realizados sobre o tema, sendo que a obras de Bourdieu (1997) e Gohn (2014), aliado aos documentos “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), foram determinantes na construção da problemática teórica deste estudo.

2.3.4. “Para mim é fácil”: Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais

Paralelamente, foi ainda utilizada a Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais¹⁴ (Gaspar & Matos, 2015). A escala é composta por 43 itens que abordam diversas competências, nos diversos contextos das crianças e jovens, tais como “Para mim é fácil dizer obrigado”; “Para mim é fácil defender os meus direitos”; “Para mim é fácil lidar com os colegas da escola”. Os 43 itens que compõem a escala estão agrupados em 5 dimensões, sendo elas “Resolução de Problemas”, “Competências Básicas” Regulação Emocional”, “Relações Interpessoais”, “Definição de Objetivos”. Relativamente aos níveis de avaliação, as crianças e jovens assinalaram o nível com o qual concordavam com a afirmação, variando entre “1=Nunca”, “2=Poucas Vezes”, “3=Algumas vezes” e “4=Muitas Vezes Sempre” e “5=Sempre”.

Esta escala pretendia avaliar as competências numa perspetiva positiva e considerou-se um importante contributo para a investigação e, essencialmente, para a recolha de informação. A aplicação deste instrumento foi um meio complementar de avaliação das competências dos jovens em análise neste trabalho.

¹⁴ Consultar Anexo 6

Capítulo 3. A avaliação diagnóstica: conhecer para atuar.

3.1. O projeto Bué d'Escolhas: breves elementos de caracterização

Conforme atrás referimos, o projeto Bué d'Escolhas inscreve-se no Programa Escolhas, 7ª geração, um programa financiado para o biénio 2019-2020 e que conta com 103 projetos, divididos por 17 distritos de Portugal Continental e Regiões Autónomas: 30 projetos no Norte, 19 no Centro, 36 na Área Metropolitana de Lisboa, 11 no Alentejo e 4 no Algarve. Os pressupostos operacionais do Programa Escolhas são estruturados numa abordagem positiva da inclusão social dos jovens e envolve cinco dimensões:

1. Promover a interação humana e a resiliência. *“A interação positiva estabelece a confiança da criança nos outros e em si, e inversamente, uma ligação inadequada estabelece padrões de insegurança e desmotivação. Nesse sentido, a importância da inserção na família está na base das ligações que se constroem mais tarde com os pares, a escola, a comunidade e as culturas. Também a resiliência, definida como a capacidade de um indivíduo se adaptar à mudança e a eventos exigentes do ponto de vista emocional, de forma saudável e flexível foi identificada como uma característica da juventude que, quando exposta aos fatores de risco múltiplos, mostra ter respostas bem-sucedidas ao desafio, e usa-o para aprender a conseguir resultados bem-sucedidos.”* (Calado, 2014, p. 69).
2. Promover as competências sociais, emocionais e cognitivas, sendo que *“as competências sociais referem-se sobretudo a capacidades interpessoais de relacionamento que ajudam os jovens a partilhar sentimentos, a pensar, a conseguir objetivos sociais e interpessoais, gerando soluções eficazes e realistas para os problemas antecipando consequências e obstáculos potenciais. As competências emocionais residem na capacidade para identificar e responder aos sentimentos e a reações emocionais, seja qual for o seu sentido de forma a identificar em si e no outro sentimentos, controlar reações ou impulsos emocionais, e capacidade para reagir com tolerância. As competências cognitivas estão relacionadas com a capacidade para entender situações de forma lógica e objetiva interpretando as situações sociais e posicionando-se com clareza face a elas. Inclui ainda a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões de forma racional e controlada. As competências comportamentais apelam a comunicações*

não-verbais, sobretudo no reforço de escolhas de comportamentos socialmente saudáveis.” (Calado, 2014, p. 70).

3. Promover competências morais. *“A competência moral é a habilidade de avaliar e responder às dimensões éticas, afetivas, ou sociais da justiça de uma situação (...) A competência moral reside, em larga medida na capacidade de agir em conformidade com as regras e padrões cultural ou social.” (Calado, 2014, p. 70).*
4. Promover claramente a autodeterminação, identidade positiva e opinião face ao futuro. *“A autodeterminação é uma dimensão que situa o sujeito num contexto societal e a capacidade de agir em função desse reconhecimento exige autonomia e descentramento, mas também visão do futuro e capacidade de projecto. Os projetos Escolhas, no domínio da promoção da autodeterminação, procuram aumentar a capacidade dos jovens para o empowerment, a autonomia, o pensar independente, ou a sua habilidade de viver e crescer por padrões e por valores internos autodeterminados (pode ou não pode incluir valores de grupo). Esta autodeterminação reside, em larga medida, na capacidade de ter identidade própria reconhecendo-se como ser humano com valor, capaz de concretizar planos e projetos e reside essencialmente num sentido coerente do eu.” (Calado, 2014, pp. 70-71).*
5. Fornecer oportunidades para a determinação e exercício de normas sociais. *“A oportunidade para a participação social é a organização de atividades através de ambientes sociais diferentes que incentivam as crianças e jovens a participar em ações de carácter coletivo onde o comportamento social saudável é estimulado. Essas oportunidades são da maior importância em contextos de maior precarização onde as oportunidades de atividades diferentes, intelectual e socialmente estimulantes não são frequentes.” (Calado, 2014, p. 71).*

De acordo com Calado (2014), *“o Programa Escolhas vem sendo bem-sucedido em termos de impacto produzindo a nível pessoal, social e comunitário, recorrendo à mobilização da sociedade civil para a implementação de projetos (...) que envolvem parceiros locais na promoção da inclusão de crianças e jovens dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis” (Calado, 2014, p. 61).*

O Projeto Bué d’Escolhas – E7G foi promovido pela Câmara Municipal da Maia e tem a sua sede no Centro de Apoio à Comunidade (Re)Criar. Conta com dois projetos:

o Projeto Bué d'Escolhas e o Projeto Ativ@-te! do Programa Cidadãos Ativos da Gulbenkian. Iremos centrar-nos, em particular, no projeto Bué d'Escolhas.

Os seus principais destinatários são crianças e jovens, entre os 6 e os 18 anos, em particular situação de vulnerabilidade e risco social e seus familiares. As freguesias que são alvo de intervenção são: Águas Santas e Pedrouços, existindo um maior foco em Teibas, Sangemil, Meilão, Arregadas, na Comunidade de Etnia Cigana dos Coriscos e Comunidade de Etnia Cigana de Pedrouços.

O Programa Escolhas define, relativamente aos participantes, que cada projeto deve ter participantes diretos/as e indiretos/as. Os participantes diretos/as são o público prioritário do projeto sendo eles, aqueles que se encontram em risco de exclusão social, tendo assim um acompanhamento mais regular. As características dos participantes diretos/as são crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis como descendentes de migrantes, assim como crianças e jovens cigano/as que estejam numa destas situações:

- a) em absentismo escolar;
- b) com insucesso escolar;
- c) em abandono escolar precoce;
- d) em desocupação (incluindo jovens que não estejam enquadrados em sistemas educativos, de emprego e formação);
- e) em situação de desemprego e trabalho precário;
- f) com comportamentos desviantes;
- g) sujeitos a medidas tutelares educativas;
- h) detidos em estabelecimentos prisionais;
- i) sujeitos a medidas de promoção e proteção;
- j) sejam vítimas de qualquer forma de violência contra as mulheres e raparigas e violência doméstica, incluindo as práticas tradicionais nefastas como a mutilação genital feminina e os casamentos infantis, precoces e forçados.

São participantes indiretos/as crianças e jovens entre os 6 e 18 anos que não se enquadram nas características anteriores ou, caso se enquadrem, a incidência seja menor do que nos participantes diretos/as. Também são participantes indiretos/as os/as famílias dos/as participantes diretos/as. Cada projeto deverá ter por ano, no mínimo, 160 participantes dos/as quais 50 devem ser participantes diretos/as. O número de participantes diretos/as não pode ultrapassar os/as 60 participantes por ano.

O projeto Bué d'Escolhas estrutura-se em torno de várias atividades formativas e educacionais: intervenção familiar e parental, mediação e intervenção com os destinatários, reforço dos períodos de apoio escolar com apoio de profissionais, voluntariado jovem, capacitação para a igualdade e cidadania, pela via da intergeracionalidade e capacitação para o empreendedorismo social.

O projeto também procura dar resposta às crianças e jovens das comunidades de etnia cigana, e ao problema de isolamento cultural diagnosticado pelos atores comunitários. A abordagem consiste na capacitação das minorias e sua inclusão. Procura-se reforçar o vínculo de cidadania, capacitar para o sucesso escolar como forma de obter, também, o sucesso pessoal e profissional, sempre com o envolvimento da família.

O projeto tem por base o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), um modelo que defende que o ambiente em que o ser humano se desenvolve irá condicionar o seu comportamento. Explica que o desenvolvimento dos indivíduos depende das características biopsicológicas, mas também depende, das características do contexto em que cada indivíduo está inserido, assim como as suas relações, nomeadamente as condições sociais, económicas e culturais. Ao longo da vida e principalmente na infância, o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente. Assente na teoria de Bronfenbrenner, o projeto procura incidir nos variados contextos em que a criança participa e é influenciada.

É importante referir que o Projeto foi elaborado através de reuniões com os parceiros, com as crianças e jovens destinatárias e as suas famílias, garantindo assim que seja possível responder aos seus interesses, expectativas, necessidades e contributos.

Os dados mostram que a problemática central onde o projeto pretende intervir é em particular na situação de vulnerabilidade e risco social, de crianças e jovens em processo de promoção e proteção, sendo 377 o número registado. Também se dirige a alunos com insucesso escolar que frequentam o 1º, 2º e 3º ciclo (num total de 226 casos), o que corresponde a cerca de 10% dos alunos inscritos nos agrupamentos das freguesias de Pedrouços e Águas Santas.

Em 2018, abriram-se 1004 processos no Gabinete de Atendimento Integrado Local de Pedrouços e Águas Santas, devido a carência económica e comportamentos desviantes. Segundo o Relatório Anual do Projeto Bué d'Escolhas, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais da Maia, tiveram 377 processos abertos de crianças e jovens em risco, no

mesmo ano. As 3 principais causas são: exposição a modelos de comportamentos desviantes e negligência, insucesso e absentismo e comportamentos antissociais.

Como problema central, foi apontado o elevado número de crianças e jovens em particular situação de vulnerabilidade e risco social. O grupo da população mais afeto são as crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos beneficiárias de medidas de promoção e proteção, famílias a beneficiar da prestação de RSI e as comunidades de Etnia Cigana. Assim as necessidades identificadas são: o apoio escolar, intervenção familiar e parental, capacitação para a cidadania e igualdade, atividades de exploração vocacional, atividades de promoção de lazer construtivo, atividades promotoras de competências artísticas e culturais e o acompanhamento psicológico.

Assim o projeto Bué d'Escolhas privilegia um trabalho de acompanhamento personalizado e regular, sempre com o objetivo de, nas suas atividades, promover a mudança das crianças e jovens assim como do seu seio familiar. É através de um trabalho individualizado que se procura responder às necessidades diagnosticadas nas crianças e jovens em risco. Pode-se dizer que a intervenção realizada, diferencia-se pelo trabalho de acompanhamento psicossocial feito com os jovens participantes e com as suas famílias, através das parcerias formais do consórcio, como é o caso dos GAIL, da EMAT e da Empresa Municipal de Habitação.

O objetivo primordial do projeto Bué d'Escolhas consiste em intervir de forma sistémica, nas distintas dimensões da vida dos agregados familiares acompanhados, de forma a garantir mais e melhores resultados, nomeadamente, no apoio escolar e pedagógico às gerações mais jovens, acompanhamento psicossocial no âmbito dos processos de promoção e proteção, acompanhamento psicopedagógico, dinâmicas intergeracionais e modelos tutoriais de acompanhamento psicossocial (apoio alimentar, ação social, habitação e competências de empregabilidade e empreendedorismo).

Como se sabe, as condições objetivas de vida das famílias influenciam bastante as oportunidades das suas crianças e jovens, logo se depreende que a mudança dos sistemas familiares só podem ser geradas se houver um sério investimento na ampliação dos seus recursos materiais, culturais e relacionais. Sem isso, como fomentar as competências dos adultos, em matéria de educação?

O projeto Bué d'Escolhas operacionaliza-se em duas medidas: a medida I e a medida III. No total, as medidas incluem 17 atividades, sendo que o seu objetivo geral é desenvolver as competências de foro pessoal, social, escolar e de cidadania de crianças e

jovens, tendo particular atenção a inclusão das suas famílias, oriundas dos territórios mais vulneráveis das freguesias de Águas Santas e Pedrouços.

No que respeita à Medida I, designada “Educação, Formação e Qualificação”, o seu objetivo específico passava por desenvolver competências pessoais, sociais e escolares que contribuam para o sucesso escolar das crianças e jovens, utilizando métodos psicopedagógicos diferenciados e de mediação, intervindo também no seu sistema familiar e educativo.

As atividades propostas para esta medida¹⁵ são as seguintes:

1. Espaço MAISucesso (mínimo de 4 períodos semanais);
2. Match-Making: Programa de Mentoria para Jovens (semanal - setembro de 2019);
3. Gabinete de Mediação e Apoio à Parentalidade Positiva (bissemanal);
4. Reforço Positivo: Acompanhamento Psicossocial e Psicopedagógico (bissemanal);
5. Programa de Tutoria para a Empregabilidade (semanal);
6. Fazer ciência no LabsMaia (mensal);
7. Prémio Zero Negas (7 dias em agosto);

Do relatório de avaliação das atividades desenvolvidas pelo projeto (2019), pode-se ler que 97 dos participantes envolvidos nas atividades que visavam a promoção do sucesso escolar, 54 participaram no mínimo em 14 sessões para o período em referência. Desses, 51 transitaram de ano. De referir, ainda, que 40 crianças e jovens participaram, pelo menos uma vez por semana, nas atividades desenvolvidas. Relativamente ao desenvolvimento de competências parentais, foram envolvidos 105 indivíduos nas atividades que concorrem para o objetivo. No entanto, apenas 34 participaram no mínimo uma vez por mês nas atividades que concorrem para o objetivo. No que diz respeito à aferição de competências adquiridas, considera-se que apenas existem condições para avaliar 51 progenitores e pode-se inferir que foram validadas 4 competências: 41 revelam cuidado com a higiene dos menores; 41 revelam cuidados com a alimentação dos menores e 36 revelam capacidade para identificar problemas associados aos jovens e postura colaborativa na resolução dos mesmos.

Em relação à Medida III¹⁶ - Dinamização Comunitária, Participação e Cidadania – o seu principal objetivo era desenvolver competências de cidadania, artísticas, culturais e desportivas das crianças e jovens.

¹⁵ Consultar Anexo 7

¹⁶ Consultar Anexo 8

No quadro desta medida, as atividades desenvolvidas foram:

8. Bué de Ritmos – Grupo de Dança (semanal)
9. Bué de Cenas – Grupo de Teatro Musical (semanal)
10. Iniciativa Vencer o Tempo (semanal)
11. ProCig: Programa de Ativação para a Cidadania, Desenvolvimento Pessoal e Igualdade de Género (semanal)
12. Atividades Lúdicas e Pedagógicas para os Períodos de Interrupção Letiva (Natal, Páscoa, Verão)
13. Famílias Bué Saudáveis – Atelier de Culinária (mensal)
14. Gala de Natal (anual)
15. Férias Desportivas da Maia (6 dias no Verão)
16. Realização de um Documentário sobre a Comunidade Cigana: Maia Sul
17. Seminário Internacional de Boas Práticas de Intervenção (abril de 2020)

Relativamente à medida III, e de acordo com a avaliação realizada pela equipa do projeto em 2019, foram envolvidos 111 indivíduos nas atividades desenvolvidas com vista à promoção de competências de cidadania. Destes, 76 participaram, no mínimo, em 10 sessões no período de referência. Registou-se também o seguinte dado: 49 crianças e jovens participaram, pelo menos duas vezes por mês, nas atividades que foram realizadas. No que diz respeito à aferição de competências adquiridas, pode-se inferir que foram validadas 3 competências: 43 cumpriam os horários estipulados com rigor; 48 respeitavam e preservavam os bens do projeto; 36 respeitavam as ideias dos outros.

O objetivo para 2020 passava por um reforço de capacitação na participação cívica (apenas 18 participavam com regularidade nas assembleias, e apenas 16 apresentavam ideias positivas para a mudança na comunidade).

Estes dados foram recolhidos através dos Registos de presenças e de Atividades, assim como a partir da análise das Grelhas de Avaliação do Programa ProCig e da Iniciativa Vencer o Tempo.

Relativamente ao desenvolvimento de competências artísticas e/ou culturais e/ou desportivas, estiveram envolvidos 61 crianças e jovens. Destes, 35 participaram, no mínimo, em 15 sessões no período de referência. Pode-se também inferir que 31 deles participaram, pelo menos duas vezes por mês, nas atividades. No que diz respeito à aferição de competências adquiridas, foram validadas pela equipa técnica do projeto 3 competências artísticas e culturais: 30 dos jovens aderiram às novas ideias e iniciativas

propostas; 26 participaram entusiasticamente nas iniciativas e eventos promovidos; 20 melhoraram competências de expressão não-verbal.

O objetivo para 2020 passou por um reforço de capacitação nas competências relacionadas com o improviso e a criatividade (apenas 12 crianças manifestaram competências nestas áreas no ano de 2019).

Por último, a respeito das competências pessoais e/ou sociais e/ou cognitivas e/ou morais, foram envolvidos 104 indivíduos. Destes, 65 participaram, no mínimo, em 10 sessões no período de referência. 46 deles participaram, pelo menos duas vezes por mês, nas atividades. No total, 43 relacionaram-se positivamente no grupo; 41 demonstraram curiosidade e criatividade nas atividades do projeto e 39 revelaram atitudes de respeito e inclusão pelas diferenças.

O objetivo para 2020 passou por um reforço da autoestima (apenas 32 crianças manifestaram competências neste domínio).

Foi no quadro das ações promovidas na Medida III do projeto Bué d'Escolhas que, enquanto voluntária na equipa, estruturei um conjunto de dinâmicas de interação com vista ao reforço e promoção de competências requeridas para o exercício da cidadania.

3.2. Caracterização diagnóstica de um conjunto de 10 crianças e jovens

Neste capítulo apresentaremos alguns elementos de caracterização diagnóstica do grupo das 10 crianças e jovens, participantes do projeto Bué d'Escolhas – E7G, que acompanhámos mais de perto, durante o voluntariado no projeto.

Em traços gerais, o grupo em questão era extremamente acolhedor, simpático, disponível e muito brincalhão. Todos eles tinham consciência que o respeito é um valor primordial no que toca às atitudes a adotar dentro do Projeto (o que nos parece ser fruto da participação deste grupo na anterior geração do Programa), sendo que, não raras vezes, ocorria uma dinâmica de entreajuda entre os participantes mais velhos e os mais novos.

A próxima tabela procura organizar a informação recolhida sobre os 10 elementos, em função das categorias definidas pela equipa técnica do projeto em relação às principais competências que o projeto procurava desenvolver, designadamente: a) competências pessoais e sociais; b) competências facilitadoras do sucesso escolar; c) competências de cidadania e participação cívica. Muito embora as competências em questão se cruzem entre si, sendo difícil perceber quando uma dá lugar a outra, optou-se por manter a categorização adotada pela equipa do projeto com vista a facilitar a análise dos dados.

De acordo com o projeto, as competências pessoais e sociais remetem-nos para as atitudes de respeito e inclusão perante a diferença, para a criatividade/curiosidade nas atividades desenvolvidas, pelo empenho e persistência nas tarefas que são propostas, para o autoconceito e autoestima positiva, para o relacionamento e integração no grupo e para a atenção e bem-estar do Outro; as competências facilitadoras do sucesso escolar dizem respeito à capacidade das crianças e jovens se expressarem oralmente e por escrito, à capacidade para planear e desenvolver as tarefas a que se propõe, à capacidade de desenvolver as tarefas que lhe são propostas, à capacidade de trabalhar em equipa, de analisar e discutir ideias, à expressão das suas dificuldades, e à capacidade de procurar ajuda/apoio para alcançar os seus objetivos; e as competências de cidadania e participação cívica incluem o cumprimento dos horários estipulados para as atividades, a presença nas Assembleias de Jovens, o respeito e preservação dos bens e matérias do projeto, a atitude de se voluntariar para ajudar os outros, o interesse pelo que acontece na sua comunidade/grupo, a apresentação de ideias criativas e o respeito pelas ideias dos outros.

Por último, é importante referir que a tabela que se segue contempla informações sobre as crianças e os jovens que foram registadas pela equipa técnica do Projeto Bué d'Escolhas. Estas informações foram escritas no decorrer do projeto e, apesar de alguns dados serem pouco concretos, resolvemos transcrevê-los na íntegra por considerar que nos apontam características importantes sobre as crianças e os jovens.

Tabela 1. Caracterização das crianças e jovens, em função das competências que o projeto Bué d'Escolhas tinha como objetivo promover.

Nome da criança/jovem	Idade	Competências Pessoais e sociais	Competências facilitadoras do sucesso escolar	Competências relativas à cidadania e participação cívica
Tiago	9 anos	empenhado nas tarefas que realiza. Revelou ser competitivo entre o grupo de pares	desenvolve as atividades que lhe são propostas, no entanto apresenta dificuldades em trabalhar em equipa	tem muitos preconceitos, nomeadamente sobre questões de género
Sandro	10 anos	os problemas familiares, devido a um divórcio litigioso, influenciam muito o comportamento e desenvolvimento	os problemas familiares também têm vindo a afetar a atenção e entusiasmo	necessita de se envolver mais em atividades que promovam a cidadania
Ricardo	10 anos	demonstra alguma dificuldade em lidar com as diferenças. Neste caso é evidente quando diz respeito a diferentes etnias	muito empenhado, organizado e por vezes é ele próprio a propor atividades a si mesmo tendo em conta as necessidades	voluntaria-se, essencialmente para ajudar o grupo de pares ao qual pertence
Leonor	11 anos	apresenta alguma timidez e baixa autoestima	apresenta rendimento escolar muito positivo.	interesse por atividades intergeracionais

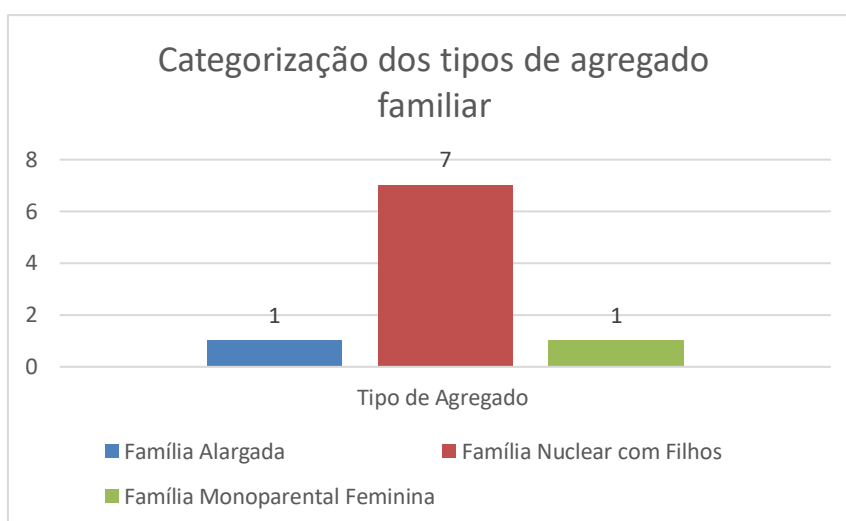
			Tem alguma dificuldade em terminar as atividades a que se propõe	
Elisabete	12 anos	relacionamento interpessoal positivo, autoconfiante	percurso regular	cumprimento com as atividades propostas
Mariana	12 anos	comunica e interage facilmente com os restantes colegas do projeto	realiza facilmente as atividades que lhe são propostas e as que se propõe	respeita as perspetivas dos colegas
Nádia	13 anos	autoestima e autoconfiança positiva heteroavaliação	deve desenvolver mais o pensamento crítico e reflexivo	respeita os valores, deveres e direitos de si própria e dos outros
Cristiana	13 anos	apresenta alguma dificuldade em aceitar ideias e opiniões que contrariem as suas	consegue realizar as atividades que lhe são propostas e as que a própria se propõe	revela cuidado pelo espaço, cumprimento de valores e interesse pelas atividades intergeracionais
Duarte	17 anos	relaciona-se de forma positiva com o grupo e apresenta uma atitude de respeito pela diferença	em geral consegue expressar-se oralmente e por escrito no entanto quando necessário procura ajuda para alcançar os seus objetivos, demonstrando que consegue expressar as suas dificuldades	cumprimento com as atividades propostas e voluntaria-se para ajudar, no entanto, nem sempre cumpre os horários estipulados para as atividades
Leandro	17 anos	apresenta uma atitude de respeito pela diferença e mostra-se empenhado nas tarefas que lhe são propostas, no entanto é importante trabalhar a autoestima	desenvolve as tarefas que lhe são propostas e consegue expressar as suas dificuldades procurando apoio quando necessita	extremamente participativo e respeita a opinião do outro, no entanto mostra dificuldades a trabalhar com o grupo mais jovem do projeto

Ao analisar a Tabela 1, é possível conhecer melhor algumas das características das crianças e jovens que participaram nas sessões. Do registo da parte da equipa técnica pode-se destacar que o grupo é heterogéneo em termos de características. Percebe-se que as crianças e jovens aqui mencionadas encontram-se em diferentes fases e desenvolvimentos relativamente às diferentes competências.

Relativamente às idades das crianças e jovens filhos dos encarregados de educação entrevistados, pode-se perceber que a criança mais nova tem nove anos e a mais velha tem dezassete anos.

Do ponto de vista do tipo de família, a amostra de trabalho comporta alguma heterogeneidade já que das nove famílias apresentadas, verifica-se que a tipologia “família nuclear com filhos” é predominante (Gráfico 1). O gráfico que se segue foi adaptado dos documentos de registo utilizados pelas técnicas que trabalham junto dos agregados no Projeto Bué d’Escolhas.

Gráfico 1. Caracterização dos Tipos de Agregado familiar



Pode-se constatar que todos os encarregados de educação são mulheres, uma tendência que tem vindo a ser comum em termos internacionais e que evidencia, de alguma forma, a desigualdade existente entre homem e mulher, no que toca ao papel de educar os filhos. As diferenças de género e as desigualdades adjacentes à mesma, acontecem devido à norma social que acaba por associar a mulher à domesticidade, atribuindo a responsabilidade do trabalho doméstico e dos cuidados da família (Herrera, 2016).

Como se sabe, as condições objetivas de vida das crianças e jovens são fortemente determinadas pela possibilidade de se inserir (ou não) na estrutura social. Desta forma, avança-se com uma tabela que permite conhecer o percurso escolar das encarregadas de educação, assim como a sua situação perante o trabalho, profissão que exercem e se são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção.

Tabela 2. Caracterização do percurso escolar e profissional das encarregadas de educação entrevistadas

	Nome da Criança/Jovem	Grau de parentesco	Escolaridade	Situação perante o trabalho	Profissão que exerce	Beneficiários do Rendimento Social de Inserção
E1	Cristiana e Leonor	Avó	12º ano	Reformada	-	Sim
E2	Duarte	Mãe	5º ano	Desempregada	-	Sim
E3	Elisabete	Mãe	9º ano	Empregada	Empregada fabril	Não
E4	Leandro	Mãe	9º ano	Desempregada	-	Sim
E5	Mariana	Mãe	9º ano	Empregada	Auxiliar de ação educativa	Não
E6	Nádia	Mãe	6º ano	Empregada	Empregada fabril	Não
E7	Ricardo	Mãe	Não frequentou	Desempregada	-	Sim
E8	Sandro	Mãe	9º ano	Desempregada	-	Não
E9	Tiago	Mãe	12º ano	Empregada	Assistente Administrativa	Não

Relativamente ao nível de escolaridade das 9 encarregadas de educação, uma não frequentou a escola e é analfabeta, duas frequentaram o 2º ciclo do Ensino Básico, quatro completaram o 3º ciclo e duas concluíram a escolaridade obrigatória.

Em relação à empregabilidade, quatro das encarregadas de educação encontravam-se inseridas no mercado de trabalho, uma era reformada e as restantes encontravam-se em situação de desemprego. As encarregadas de educação entrevistadas que se encontravam a trabalhar situam-se, de acordo com a Classificação Nacional das Profissões, no grupo 4 que diz respeito ao “Pessoal Administrativo” (subgrupo “Outro pessoal de apoio de tipo administrativo”); no grupo 5 que diz respeito ao “Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores” (subgrupo “Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares”) e no grupo 8 que diz respeito ao “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem” (subgrupo “Operadores de instalações fixas e máquinas”) (INE, 2010).

Partimos aqui da premissa de que só se consegue compreender as oportunidades e os constrangimentos da socialização de uma criança, quando se conhecem as condições materiais e sociais de existência da sua família. Sabe-se que o desemprego ou empregos vulneráveis são fatores que podem contribuir de forma agressiva para a capacidade de obter recursos de determinada família, com efeitos consideráveis na aquisição e desenvolvimento de competências, na construção de autoestima, realização pessoal e, até mesmo, ao nível relacional, educativo e afetivo.

A exposição a postos de trabalho pouco qualificados e, conseqüentemente, com remunerações baixas, que impossibilitam responder às necessidades de cada família, conduzem a impactos na dinâmica familiar. No grupo que acompanhei é possível dar conta de famílias em que o exercício de uma atividade profissional não é sinónimo de proteção do agregado familiar contra a exclusão e marginalidade social. Também, se assistem a situações de desemprego nas famílias dos meninos que acompanhámos.

Na sua maioria, as crianças e jovens acompanhados não cresceram em ambientes economicamente favoráveis.

Imaginemos um terreno plantado com várias árvores, se a água do regador não chegar a algumas, certamente irão crescer muito menos e podem até não evoluir como esperado, porque não tiveram o mesmo investimento. São todas iguais, mas efetivamente não tiveram as mesmas oportunidades de crescer devido ao local onde nasceram. Pode-se fazer uma analogia com as situações vivenciadas por carências económicas ou por situações de estabilidade económica. Certamente serão muito menos as restrições colocadas às crianças que provêm de famílias economicamente estáveis, em detrimento das crianças que provêm de famílias economicamente desfavorecidas. Lahire (1997) explica que quando uma criança tem oportunidade de crescer num seio familiar economicamente estável irá usufruir, à partida, de melhores disposições que a favorecem de forma significativa, por exemplo, nos processos de adaptação das crianças à escola. Um exemplo disso será a facilidade de responder aos horários e objetivos propostos pela mesma, uma vez que conseguirá estruturar o seu quotidiano de forma a responder a essas exigências. Em contrapartida, uma criança que está exposta a diferentes privações não consegue, de forma tão facilitada, estruturar o seu quotidiano segundo as necessidades da escola, uma vez que outras necessidades básicas da sua vida não são atendidas. Uma criança que vive num seio familiar marcado pela insegurança, instabilidade e incerteza, devido às suas condições materiais e sociais de existência, terá, provavelmente, mais dificuldades em usufruir de disposições favoráveis para se organizar de forma a satisfazer aos requisitos impostos pela escola. Do que apurámos junto das encarregadas de educação das crianças e jovens, assim como dos técnicos que os acompanham no projeto Bué d'Escolhas, parece-nos que é essa a situação em que aqueles se situam.

3.2.1. Das condições materiais de vida das famílias às dinâmicas familiares

No ponto anterior, verificámos que as crianças e jovens por nós acompanhados no âmbito do projeto Bué d'Escolhas são originários de famílias que vivenciam múltiplas vulnerabilidades, tanto a nível material como cultural e, consequentemente, ao nível das suas relações interpessoais. Contudo, estão longe de vivenciar situações de miséria extrema.

Sabe-se que a família funciona como primeiro agente de socialização das crianças e jovens. É nela que uma criança aprende a base de todos os seus conhecimentos. O ambiente onde uma criança cresce terá um forte impacto na sua forma de estar, sentir e agir no mundo. Acredita-se que ambientes estruturados, por exemplo, onde existam limites claros e direitos e deveres bem estabelecidos entre os membros, poderão facilitar e potenciar o desenvolvimento integral da criança. Em contrapartida, existem contextos socializadores onde nem sempre estão garantidas as condições necessárias para que as gerações mais novas desenvolvam competências relacionadas com a participação cívica.

O excerto que transcrevemos em seguida ilustra a importância do projeto Bué d'Escolhas no dia a dia das famílias acompanhadas. A seguinte entrevistada relata a mudança positiva que ocorreu na sua vida, após as suas netas integrarem as atividades realizadas pelo projeto:

“Eu tive várias dificuldades que me apareceram assim, caíram-me assim de rajada e do nada e eu estava um bocado em baixo e uma enfermeira amiga, (...) conhecia-me e um dia tocou-me à porta e disse venha daí. Eu disse, vou daí para onde? Calce umas sapatilhas e venha daí. Eu disse que não tinha sapatilhas. Ela respondeu, não tem? Então vem como está. E trouxe-me para o zumba. (...). Ela ia buscar-me a casa e levava-me. Eu ia uma vez por semana e fazia essa atividade... depois em conversa com as outras mães é que soube que os filhos também estavam em atividades para crianças. Eu tenho 3 netas...as duas mais pequenas que na altura também precisavam de estar ocupadas porque os problemas familiares também atingem as crianças, não é? E às vezes mais do que a gente quer e pensa ... então eu disse logo: isso era bom para as meninas e falei. Na altura acho que falei com a Dra. H, já não me recordo muito bem, mas penso que sim e trouxe-as para o projeto. Pronto a partir daí elas adoraram o projeto e gostavam de todas as atividades o problema está que há muita pressão familiar. “(Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

O discurso da avó das meninas evidencia que, após uma série de dificuldades, a senhora conheceu o projeto Bué d'Escolhas e nele encontrou uma oportunidade de proporcionar às suas netas a hipótese de elas se relacionarem com outros contextos. A criação desta relação externa fez com que a entrevistada 1 e as crianças do seu agregado familiar experienciassem novas dinâmicas relacionais que potenciaram a sua integração na comunidade.

No excerto seguinte percebe-se que, no papel de encarregada de educação, a entrevistada 1 (avó da Leonor e da Cristiana) exterioriza a existência de diversos atritos entre a própria e a sua filha (mãe das crianças que frequentam o projeto). Demonstra, ao longo da conversa, algumas discórdias que tem com a sua filha sobre a forma de educar as suas netas, nomeadamente, sobre os horários e sobre algumas regras de conduta que, no seu ponto de vista, são importantes serem transmitidas para fomentar o bom desenvolvimento e a autonomia das menores.

Volta-se a reforçar a importância de as jovens estarem inseridas no Projeto Bué d'Escolhas, uma vez que a participação das mesmas no projeto acabou por contribuir para aprendizagens cruciais para a sua inclusão. Através do recurso a metodologias de educação não-formal, o projeto procura criar ambientes que privilegiam a aprendizagem de espaços comunitários e onde se trabalha a motivação de cada um, segundo as suas características, idades, ritmos, necessidades e dificuldades.

“Eu faço força para elas virem, mas a mãe e o pai nunca se importaram muito e havia esses conflitos assim. “Se querem ir vão, se não querem vir não vão e tu é que queres que elas vão, elas só vão porque tu as obrigas”. Não é obrigar, eu não obrigo, acho que lhes faz bem, faz-lhes muito bem mesmo. Pronto e é o que eu digo, não é porque hoje levantou-se e está maldisposta e porque até está com um bocado de sono porque deitou-se tarde... porque também não tem horas para irem para a cama e isso é mau para as crianças... e hoje não me apetece não vou. Não é assim. Tem de haver responsabilidade, é preciso dar responsabilidades nelas e é o que eu tento incutir e para mim é muitas vezes difícil, muitas vezes mesmo. Hoje por acaso elas não foram à atividade, mas hoje o pai como está, pronto estão a separar-se. Está separado já. Veio buscá-las porque vai para fora, não sei para onde vai. Porque se não, elas tentam vir, a não ser que haja um mau estar que também já houve. ...elas são boas meninas, são educadinhas dentro do possível, mas é o que eu digo a elas, elas são assim porque eu estou sempre em cima e estou sempre a batalhar, sendo que se não, não eram. É difícil. É uma batalha todos os dias.” (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

Sabe-se que o crescimento é um processo que pode ser visto como um conjunto de processos de desenvolvimento. Este desenvolvimento está inerentemente ligado à forma como se educam as crianças porque grande parte dos comportamentos dos indivíduos são adquiridos através da imitação ou daquilo que é observado nos outros. Segundo Bandura (1962), a aprendizagem faz-se cognitivamente pela observação ou por imitação dos comportamentos de outros.

Um dos problemas existente nesta família prende-se com a incongruência entre os educadores o que, de acordo com a teoria da aprendizagem social, poderá comprometer o processo de desenvolvimento harmonioso das crianças.

Esta situação leva, mais uma vez, à reflexão sobre o impacto do projeto Bué d'Escolhas na vida das crianças e jovens. O projeto em questão centra-se numa

abordagem que procura a promoção da resiliência, como forma de intervenção junto dos jovens. Assim sendo, e apesar da disparidade existente entre o que é ensinado em casa e no projeto, os jovens acabam por interiorizar alguns dos conceitos e competências fundamentais para o exercício de uma participação cívica.

No projeto incentiva-se o poder de escolher, que se traduz na capacitação para uma cidadania ativa.

“É porque depois eu é que sou a má eu é que quero as coisas. Mas sabe, às vezes, satura. Elas já estão com 11 anos e 13 e já tenho a outra mais velha... é a que tem os 20 anos também foi sempre assim. Já é deles, não sei é o que eu digo... eu tentei educar, tenho duas filhas, tentei educar as duas da mesma maneira, são diferentes como a água do vinho, mas isso todos nós somos diferentes uns dos outros. Mas em termos de educação e de respeito e tudo, não é que a minha filha não tenha respeito, mas não sei, há ali qualquer coisa que falhou, eu acho que ela saiu de casa muito cedo. Ela casou muito cedo e foi independente muito cedo e eu acho que isso acabou por afetar. Afetou porque ficou com vícios que não tinha, não é? E que eu vejo que o marido tem e ela ficou com muitos vícios dele que podiam ter sido evitados e depois é aquela falta, não é falta de civismo porque ela sabe o que é o civismo, mas é um desinteresse, não quer saber, não quero fazer não faço, não me apetece e é assim no dia-a-dia e depois nas crianças, ela se quiser fazer faz, se não quiser não faz. O vestir, as crianças a vestirem-se é a mesma coisa, “ah ela tem ali a roupa, ela que escolha”, são crianças, tem de ter uma atenção desde pequeninas, tem de se dizer vestes assim ou vestes assado, ensinar a vestir, elas não aprendem sozinhas, elas sozinhas aprendem erros, como ainda ontem, não está tempo suficiente para estar quente, para estar frio, mas também não é para estar a vestir uma camisola de inverno, elas vierem com camisolas de inverno, não é uma camisola de manga comprida fininha, foi uma camisola de inverno e eu chamei à atenção, diz ela “ah eu sinto-me bem assim”, não, não se sente bem assim. A minha Leonor diz “ah eu estou bem até tenho frio”, tens frio porque estás a transpirar e a transpiração fica fria no corpo e tu sentes frio, diz ela “não, depois queres que me constipe? Queres que vista manga curta e me constipe”. Eu quero que ela ande adequada, não com um camisolão daqueles, a mãe “ah ela quis se vestir assim deixa-a estar é ela que sabe”. Isto já vem de trás e acho isso errado, e depois sou eu que sou a chata e que me meto onde não devo. Se fosse outras pessoas eu nem dizia nada. Se elas dissessem “oh avó eu quero assim, eu sinto-me bem assim, devia fazer dessa maneira, mas quero fazer desta” quero ter a certeza que elas percebem a diferença, elas não entendem essas coisas ainda e há muita coisa que fica por entender derivado a estes erros que já vem de criança, é aí que eu batalho, é aí a minha batalha, não é eu querer meter-me na vida delas...” (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

Apesar das transformações familiares que as menores vivenciaram, ainda se verificam algumas dificuldades decorrentes dos constrangimentos provenientes das dinâmicas familiares da sua mãe. No testemunho da avó das jovens são apresentadas algumas justificações para que a filha tenha determinados comportamentos.

“É preciso estabelecer uma diferença ao incentivar o comportamento certo. A simples aprovação é uma recompensa para a criança, da mesma forma que o silêncio é uma permissão. Quando já adquiriu movimentos próprios, a criança precisa de aprender o que pode e o que não pode fazer.” (Tiba, 2003, p. 129)

Percebe-se, pelos relatos da entrevistada 1, que a mãe das jovens se aproxima do estilo parental permissivo¹⁷, um estilo que se caracteriza por ideias muito flexíveis por parte dos educadores sobre o comportamento e sobre a disciplina. Por vezes, existe pouca exigência de maturidade, regras e comunicação. Neste estilo não há o recurso à punição por comportamentos desadequados. São pais que dão muito apoio e atenção emocional, mas pouca estrutura positiva e direção aos filhos. É um estilo onde as principais características são evitar ter atitudes de autoridade, não controlando ou restringindo os seus filhos, adotando uma postura de aceitação e tolerância face aos impulsos e desejos das crianças. O excesso de ajuda e de padrões irrealisticamente baixos, que não estimulam a criança, poderão contribuir para que a criança não desenvolva as capacidades necessárias que lhe permitam funcionar de forma eficaz. Os pais do estilo permissivo não encorajam a obediência a padrões externos, revelando falta de autocontrolo e de autoconfiança podendo levar a que os filhos se sintam excessivamente dependentes. No discurso da entrevistada 1, é evidente um pedido de auxílio de uma avó para que a instituição de ensino seja um espaço onde as netas consigam adquirir normas e regras que, no ponto de vista da entrevistada, não são facilmente transmitidas em casa.

“tem a ver com... a educação deve ser dada em casa, mas fora também ajuda. Por muito que se eduque uma criança em casa, nós pais, cometemos sempre muitos erros e às vezes educamos de uma maneira que não é a correta e fora há um complemento. Antigamente dava-se a educação nas escolas, agora não. Eu acho que é um erro porque numa sala temos crianças muito educadas, algumas educadas, outras pouco educadas e outras muito mal-educadas e se houvesse educação, se calhar em casa melhorava um bocadinho, pelo menos acho que não sabem, as crianças não têm culpa, não tem culpa dos pais que não sabem e se não houver um complemento a criança nunca aprende, que é o que eu digo, vocês estais habituadas de uma maneira, se vocês não aprendem agora também não vão aprender mais tarde, não adianta. Na escola eu acho que seria muito bom também haver uma parte, ser permitido educar, não digo uma aula de educação, ser permitido aos professores educar. Não é o bater, é uma disciplinazinha e os professores agora não podem fazer isso e eu entendo, não se vão estar a chatear, não são os filhos deles. É que depois têm os pais, que até batem nos professores, é a falta de educação que há e isso vai refletir nos que são educados, também ficam mal-educados nesse aspeto. Se aquele pode eu também posso. Aqui no projeto é igual, se nas atividades tem de haver respeito, lá está educação, faz parte vocês darem educação. O civismo, a postura, saber comportar-se saber a diferença entre o mau e o certo até ao fim ao cabo é a educação, numa palavra só. Eu batalho imenso, elas antes da meia noite nunca se deitam é 1, 2, 3, 4 horas da manhã, principalmente a Cristiana, a Leonor adormece no sofá, não há aquela regra vais para a cama. O comer é igual “não gosto disto não quero comer” eu já disse “não gostas, prova”. (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

¹⁷ Segundo Baumrind (1967) o estilo permissivo caracteriza-se por pais que se comportam de maneira não-punitiva e recetiva aos desejos e ações das crianças, evitando a autoridade e permitindo que a criança regule o seu comportamento, tomando as suas próprias decisões. Assim os pais permissivos não promovem a maturidade das crianças, pautando por pouca comunicação.

Já as entrevistadas 2 e 4 evidenciam no seu discurso um outro problema, muito presente nas famílias que o Projeto Bué d'Escolhas acolhe: a precariedade económica das famílias e o seu impacto na escolarização das gerações mais jovens.

“Primeiro lugar, na altura eu estava aqui no banco alimentar. Segundo lugar como não tinha possibilidades de pagar uma explicadora, o mais velho estava a apresentar dificuldades em aprendizagem e eu inscrevi-o no projeto.” (Ent 2, mãe do Duarte, 46 anos)

“... começou tudo porque nós entramos numa situação de decadência. O pai do Leandro entrou no desemprego, também esteve muito doente, depois, entretanto nós nunca quisemos pedir ajuda, tínhamos casa própria e lutamos até ao fim para não pedir ajuda a ninguém. Depois na altura em que já não aguentávamos mesmo mais pedimos ajuda, encaminharam-nos para a técnica de serviço social, ela falou connosco e propôs ajudar no que pudesse, não era aquelas ajudas que precisávamos, na altura foi muito importante e para além do mais ofereceram-nos para que o Leandro participasse no projeto. O Leandro entrou no projeto assim completamente sem saber para o que vinha e sem saber nada sobre o projeto, era muito pequenininho. Veio para aqui e começou a gostar. Não conhecia ninguém, não sabia nada de ninguém. Começou a adaptar-se cada vez mais, todos os tempos livres que tinha na escola, vinha para o projeto e não falhava uma vez. Eu achava muito interessante por ele ter-se apaixonado assim pelas coisas, ele gostava muito e deixei-o vir. O tempo começou a decorrer e elas começaram a gostar muito dele. Toda a gente falava do Leandro, ele falava do projeto e nós começamos a acompanhar. As festas não porque tínhamos a minha mãe dependente de nós durante 5 anos. O Leandro nunca desistiu, gostava muito disto, pronto não desistiu, gostou mesmo. Apaixonou-se por isto. Por toda a gente. (...). Os últimos anos, tivemos tantas dificuldades, perdemos casa, perdemos a minha mãe, perdi tudo, esta foi a coisa mais importante da vida, foi o meu Leandro ter aproveitado, não se ter tornado um jovem mau, agressivo, tornou-se um jovem que sabe conversar, sabe aproveitar a vida, sabe compreender as outras pessoas, sabe dialogar, sabe tudo. O projeto fez-lhe muito bem nesse aspeto, porque o Leandro cresceu muito, fez-lhe muito bem.” (Ent.4, mãe do Leandro, 56 anos)

Reconhece-se que um dos desafios que as famílias enfrentam, no que toca à educação das suas crianças, diz respeito aos aspetos socioeconómicos, mas também no que toca às relações e aos papéis desempenhados no seio familiar. É através da socialização que o indivíduo aprende a sobreviver, a desenvolver-se e a tornar-se pessoa (Abrantes, 2011). A entrevistada 2 falou-nos um pouco sobre a forma como foi ensinada e de que forma quer transmitir esses valores e conhecimentos aos seus filhos. Mostra que privilegia a conversação como meio de ensinar os seus filhos para o que é certo e errado. É certo que o tempo histórico em que se vive, a cultura hiperconsumista exacerbada e as redes sociais à mão de qualquer criança ou jovem influenciam a participação social e a forma como veem o mundo.

“... eu vi isso pelo meu mais velho, por exemplo, eu ia levá-lo à primária, se eu fosse lá, ainda não havia os telemóveis. Eu nunca dei telemóveis ao meus a não ser depois do meu filho mais velho ter tido um acidente aos 14, 15 anos, aí senti necessidade. Mas da primeira classe até ao 5ºano, 6º e 7º não tinham. O pequenino agora também pede, mas pega no meu. Nunca os incentivei, proibi sempre de fazer facebook “quereis facebook ide ao meu”, “ei ó mãe, mas a minha turma toda...” isso cada pai é quem é. Eu não posso chegar ao banco e falsificar uma assinatura, portanto vocês para abrir o facebook antes dos 18 anos vocês tem de falsificar a data

de nascimento, portanto eu não vos vou ensinar a ser criminosos, levei sempre isto à risca. Agora tem instagram e assim, mas é agora... já têm outra maturidade, mas eu vejo aí muitos pais a facilitar nisso e depois é muito difícil, eu tive de andar com o mais velho num pedopsiquiatra que ele andou no Magalhães Lemos porque ele tinha défice de atenção e depois do acidente ficou com uma sequela também.... uma parte do cérebro fez um traumatismo, adormeceu ali uns “neurónios” e eu para despistar se era manha dele ou se era mesmo alguma coisa eu procurei ajuda. Disseram-me que era isso, eu trouxe relatórios para aqui, trouxe os relatórios para a escola, para também ajudar a acompanhar, foi quando ele começou a desinibir-se mais... o projeto nisso também me ajudou bastante, mas são situações que a gente fica que não sabe... foi o que eles me disseram muitas vezes, “não importa você querer levá-lo aqui num patamar, e depois ele chega à escola vê os outros a fazer e quer fazer igual”, portanto é muito complicado, porque se os pais tivessem todos, tentassem, eu acho que a maior parte dos pais hoje em dia não estão mentalizados que nós estamos a ver pela nossa sociedade, a dar não. Eu levei não muitas vezes, fui trabalhar e levei não muitas vezes é isso que eu tenho passado a eles, ou seja, vão levar não toda a vida e vocês têm de aprender a lidar com isso, porque não é tudo fácil. Nem para os ricos as coisas são fáceis, então para nós que temos dificuldades, pior. Há pais que facilitam muito. Por exemplo, o mais velho e a rapariga agora, para a dança, ela precisa de algumas peças de roupa, dou de prenda de anos, dou-lhe de prenda de natal, dou-lhe em dinheiro, ela guarda e depois quando precisa “mãe preciso comprar isto, preciso de comprar aquilo, mas eu pago” e o rapaz está igual. Foi assim que fui ensinada e é assim que acho que nós... agora os pais darem tudo, não dizerem não e deixarem fazer tudo e depois vê-se miúdos com 14, 15, 16 anos aí a fazer asneiras atrás de asneiras.... eu nunca incentivei os meus filhos a isso, eu não tive essa liberdade, portanto vocês... assim como mesada, semanada, os meus pais nunca me faltaram com nada eu nunca precisei disso, precisava de um lápis ou uma caneta e era “mãe preciso disto preciso daquilo”. Os meus filhos eu vou educá-los da maneira que fui educada, depois se eles escolherem o mau caminho, isso é com eles.” (Ent 2, mãe do Duarte, 46 anos)

No relato da entrevistada 6 percebe-se que uma das dificuldades encontradas no seu dia a dia, devido à carga horária do seu trabalho e ao baixo poder económico, é a de colocar os seus filhos em locais de confiança durante o seu horário de trabalho, locais onde existe um acompanhamento quer a nível escolar quer a nível social. É de facto pertinente refletir sobre as dificuldades que estes pais encontram em ter tempo para estar presentes na vida dos filhos. Quando o horário de trabalho é incompatível com os horários das crianças e, ainda, se acrescenta o trabalho doméstico, torna-se difícil ter tempo e disponibilidade para o acompanhamento necessário.

“é sempre uma mais valia para os pais que trabalham. Terem os miúdos ocupados com uma atividade enquanto nós estamos a trabalhar, principalmente nos intervalos escolares. Ou pomos num ATL, que às vezes é um bocadinho dispendioso. Surgiu esta oportunidade, deste projeto fantástico e inscrevi, na altura havia vagas, ficou logo.” (Ent.6, mãe da Nádia, 45 anos)

3.2.2. O habitat residencial das crianças e jovens: o impacto na socialização primária

Pretende-se neste ponto dar conta de alguns elementos de caracterização do território residencial onde vivem as crianças e os jovens acompanhados pelo Projeto Bué d'Escolhas.

De acordo com os técnicos que intervêm no território, as principais problemáticas que estão associados às famílias acompanhadas são sobretudo o desemprego; a absentismo escolar; a insucesso escolar; as habitações com más condições; as rendas elevadas face aos rendimentos e a baixa escolaridade. Quando consideradas as problemáticas mais evidenciadas repara-se que estão relacionadas principalmente com a carência económica e os comportamentos desviantes.

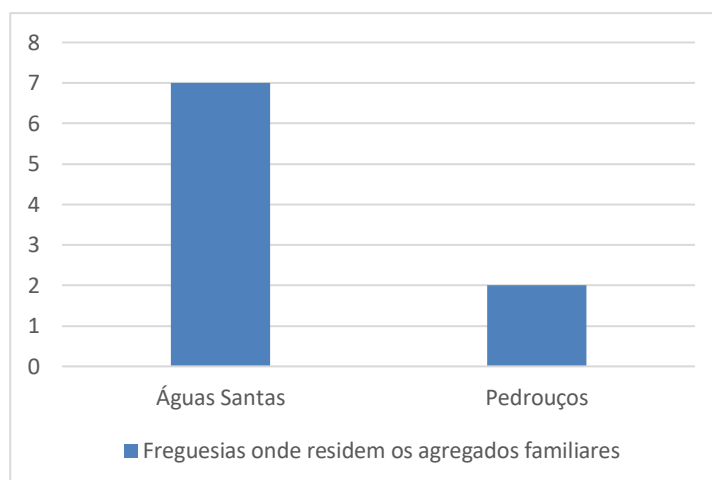
Já tem sido debatido, ao longo dos anos, em sede de Núcleo Local de Inserção e noutras instâncias, a necessidade de criar projetos e iniciativas de intervenção comunitária no concelho da Maia. Projetos esses que tenham como objetivo a intervenção comunitária, que dinamizem um conjunto de ações no sentido da promoção à inclusão social dos cidadãos, de forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social nestes territórios deprimidos¹⁸ e em conformidade com o disposto no Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI).

¹⁸ De acordo com o Diagnóstico Social do Concelho da Maia (2014) e segundo os dados dos Censos de 2011, do Instituto Nacional de Estatística da Região Norte, o Norte (NUT II), o concelho da Maia conta com 48 empreendimentos de habitação social, o que condiz com cerca de 2 456 habitações. Analisando detalhadamente por freguesia traduzem-se nos seguintes dados: Águas Santas (458); Castelo da Maia (245); Cidade da Maia (893); Folgosa (62); Milheirós (148); Moreira (94); Nogueira e Silva Escura (94); Pedrouços (354); São Pedro de Fins (30) e Vila Nova da Telha (78).

No que diz respeito aos dados do desemprego e de acordo com as estatísticas mensais do IIEFP, o concelho da Maia conta com o total de 4473 desempregados, sendo que 2542 são do género feminino e 1931 do género masculino. Deve-se fazer ressalva que 393 dos indivíduos tem menos de 25 anos. Deste total de desempregados, 844 concluíram o 3ºciclo e 1309 o ensino secundário. Os números relativos ao desemprego distribuem-se da seguinte forma pelas freguesias do concelho: Águas Santas (943); Folgosa (111); Milheirós (145); Nogueira e Silva Escura (237) Pedrouços (407) São Pedro Fins (61); Castelo da Maia (662); Cidade da Maia (13009); Moreira (391); Vila Nova da Telha (198).

Sabe-se que num universo de 4473 indivíduos inscritos no centro de emprego, 1904 utentes estão em situação de desemprego, 105 indivíduos não têm grau de escolaridade e 166 jovens entre os 18 e os 29 anos não frequentam nenhuma instituição de emprego, formação ou educação (NEET). Sobre a situação de desemprego, sobretudo desemprego de longa duração e de baixa escolaridade, os dados do Núcleo Local de Inserção indicam um ligeiro aumento do número de agregados familiares a beneficiar da prestação de Rendimento Social de Inserção, sabe-se que de 4344 beneficiários, 1381 são menores e 1693 têm entre os 19 e 49 anos. Sabe-se então, pela observação dos dados expostos relativamente ao numero de desempregados e famílias beneficiárias de RSI, que existe de um grupo da população que se encontra potencialmente vulnerável, ideia essa que é reforçada pelo número de processos em acompanhamento no âmbito da ação social nos Gabinetes de Atendimento Integrado Locais (1181).

Gráfico 2. Freguesias onde residem os agregados familiares



Das nove famílias entrevistadas a sua maioria, é oriunda de Águas Santas correspondendo a sete famílias, sendo que as restantes vivem em Pedrouços.

Nas freguesias de Águas Santas e Pedrouços os processos de promoção e proteção, em 2016 foram de 377, também foram identificados 226 casos de insucesso e absentismo escolar. Quando se fala de aferição de subsídios, nestas freguesias 638 agregados familiares recebem o rendimento social de inserção, onde 331 são menores.

As freguesias de Águas Santas e Pedrouços são caracterizadas por serem um território marcado por um contexto socioeconómico vulnerável e com um historial de ciclo de reprodução de pobreza. É também caracterizado por ser um território que não oferece respostas sociais estruturadas para o trabalho com crianças e jovens, assim como centro de apoio à comunidade, de forma a apoiar a inclusão social e o desenvolvimento integral e normativo dos mesmos.

No concelho da Maia existem 48 empreendimentos de habitação social, sendo que 37,5% estão localizadas em Águas Santas e Pedrouços. Também concentram 32% do total de desempregados do concelho e 31% dos jovens NEET do concelho. Verifica-se um aumento do número de famílias beneficiárias do RSI correspondente a 40% do concelho¹⁹.

Assim será importante conhecer o habitat residencial dos jovens envolvidos no projeto, de forma a compreender os processos de desqualificação social existentes. Através de conversas com os jovens percebe-se que os espaços habitacionais onde se

¹⁹ Dados obtidos através do Relatório Anual do Projeto Bué d'Escolhas – E7G

inserir são lugares onde existe uma concentração de indivíduos com características de vulnerabilidade.

Sabe-se que os territórios desqualificados, seja pelas precárias condições de habitabilidade, seja por concentrar famílias com características de grande vulnerabilidade, acabam por contribuir para que aquilo que estes jovens interiorizam seja incompatível com as exigências do mundo atual, na medida em que não contribuem para a aquisição de competências socialmente valorizadas. Para além disso, os jovens são constantemente expostos a práticas de delinquência, o que acaba por ser preocupante se se tiver em conta as relações a que são expostos diariamente.

Duarte: *Dra. sente o cheiro?*

Dinamizadora: *cheiro de quê?*

Duarte: *não sente? Vem daquela porta.*

Leandro: *eles costumam estar sempre lá.*

Dinamizadora: *ui não estou a perceber nada.*

Duarte: *cheira a ganza Dra. ”*

(Nota de campo 2019/2020, Projeto Bué d’Escolhas)

Leandro: *eu sei, eu sei uma casa de violência que está à minha volta e o Duarte também deve saber.*

Duarte: *o quê?*

Leandro: *o laudo... quando os miúdos vão para o laudo com droga e vão para lá e depois é sempre muita violência e abusos.... já foi muitas vezes lá a PSP e tudo, gente a fumar a usar cocaína, heroína e isso tudo.*

Duarte: *cocaína e heroína?*

Nádia: *isso também não, mas já vi pessoas a andar à porrada e assim.*

Duarte: *eu já tive de separar dois adultos.*

Leandro: *uma vez no laudo há um rapaz que é problemático.*

Dinamizadora: *problemático porquê? só para perceber.*

Leandro: *ele levava as vezes navalhas para a escola e ameaçava crianças e uma vez foi ao laudo com a sua namorada e depois acho que a namorada lhe deu um estalo e depois ele pegou na navalha e chamaram a polícia.*

Dinamizadora: *ok, como é que vocês se sentem de saber que existem pessoas que andam com uma navalha no bolso, porque simplesmente acham que podem resolver as coisas assim com a violência?*

Duarte: *tranquilo.*

Dinamizadora: *sentes-te tranquilo?*

Nádia: *eu não*

Leandro: *e se te acontecesse um dia?*

Dinamizadora: *achas que é na boa essa pessoa está um dia mais chateado passa por ti porque quer...*

Duarte: *ai está, eu acho que pelo menos toda a gente se deve defender de uma navalha. Eu sinto-me tranquilo porque sei...*

Dinamizadora: *não estou a dizer isso, estou a dizer, achas que é produtivo as pessoas andarem com uma navalha no bolso para resolverem os problemas? tu andas com uma navalha no bolso para resolver problemas?*

Duarte: *não, mas... temos de ter sempre alguma coisa para nos defendermos.*

Dinamizadora: *achas que sim? essa é a lógica da pistola, se todos andássemos com uma pistola não havia mortos...*

Duarte: *eu acho que toda a gente pelo menos devia andar com uma arma.*

Dinamizadora: *achas que sim?*

Duarte: *depende se for um desconhecido, sim, agora se fosse uma pessoa comum...”*

(Texto elaborado a partir de uma sessão sobre violência 2019/2020, Projeto Bué d’Escolhas)

Percebe-se, através do discurso dos jovens, que os espaços onde convivem e cresceram são espaços com a presença de práticas ilícitas, tráfico e consumo de drogas. O exemplo acima descrito ilustra bem como a socialização dos jovens é circunscrita a referências incompatíveis com as condutas requeridas à cidadania. Sabe-se que a interação constante com a violência e com práticas ilícitas acaba por ter profunda influência na situação de exclusão dos jovens e, conseqüentemente, na construção da sua identidade.

Segundo Bourdieu (2001), há uma relação entre a posição ocupada nas classes sociais e a posição que se ocupa no espaço físico. O autor fala do impacto simbólico no que toca à determinação e configuração do posicionamento social dos nossos jovens, uma vez que estão numa posição mais ou menos privilegiada, consoante os lugares que ocupam serem mais ou menos valorizados.

Conclui-se que estão expostos a práticas de violência regularmente, sendo que essa convivência se reflete nas suas formas de pensar, agir e sentir. Quando afirmam que não se sentem desconfortáveis com a presença de uma arma, ou que até concordam com o facto de todas as pessoas deverem utilizar uma arma, estamos perante uma banalização da violência. Percebe-se que os media têm forte impacto nesta questão. Os jovens e crianças que acompanhámos estão hiperligados à tecnologia, assistem diariamente a todo o tipo de violência, seja através do cyberbullying ou, até mesmo, com discursos de ódio sobre as minorias. Quando estas problemáticas estão presentes no seu habitat e é reforçada essa violência diariamente, parece-nos óbvio que o impacto seja nocivo quando se pensa no desenvolvimento e na eventual incapacidade de desenvolverem consciência cívica.

Tendo em conta que o concelho da Maia sofre de carência de equipamentos culturais e artísticos assim como educativos, nomeadamente locais de apoio ao estudo (tirando as escolas), percebe-se que pode ser através da convivência na rua que os jovens enriquecem os seus conhecimentos.

Relativamente aos relatos dos jovens sobre os territórios onde moram, concluímos que algumas das suas habitações detêm poucas condições de habitabilidade: *“não consigo dormir de noite, como durmo sobre uns cobertores no chão sinto muitas vezes os bichos a morderem-me as pernas... e às vezes tenho muito frio porque as janelas não estão bem construídas”* (Duarte). Não é de estranhar o facto de cada vez que se tenta realizar uma visita domiciliária a casa do Duarte, seja sempre negada a sua entrada. Parece-nos que o sentimento de vergonha pela situação onde ele mora seja realmente um entrave para a presença dos técnicos na sua residência.

Por outro lado, segundo os contributos de Cidália Queiroz e Marielle Gros (2002), o facto de serem atribuídas conotações negativas associados aos espaços podem afetar a forma como os moradores vem o seu prestígio social.

Desta forma percebe-se a importância do Projeto Bué d'Escolhas, uma vez que este constitui uma oportunidade para estes jovens adquirirem e trabalharem competências culturais e de sociabilidade que permitam ser uma mais-valia no que toca ao exercício de cidadania e de prevenção do risco de exclusão social.

3.2.3. A situação escolar das crianças e jovens: principais constrangimentos

Nos pontos anteriores, vimos como as disposições interiorizadas nos contextos de socialização familiar e residencial dos jovens que acompanhámos são disposições que, na sua maioria, poderão dificultar o processo de aquisição dos saberes e atitudes requeridos pela escola e socialmente significativas para que saiam vitoriosos desta jornada.

Pretendemos agora dar conta da situação escolar das dez crianças e jovens acompanhados e refletir sobre alguns dos principais obstáculos que se impuseram na sua trajetória escolar e social, decorrentes do modo de funcionamento do sistema escolar.

Tabela 3. Dados escolares das 10 crianças e jovens

Nome do aluno/idade	Ano de escolaridade	Nº de reprovações
Tiago/ 9 anos	3ºano	0
Sandro/ 10 anos	3ºano	0
Ricardo/ 10 anos	3ºano	0
Leonor/ 11 anos	5ºano	0
Elisabete/ 12 anos	5ºano	0
Mariana/ 12 anos	6ºano	0
Nádia/ 13 anos	7ºano	0
Cristiana/13 anos	6ºano	1
Duarte/ 17 anos	10ºano	1
Leandro/ 17 anos	11ºano	0

Quando se fala com os encarregados de educação sobre o percurso escolar dos seus filhos, uma tendência é clara: a manifestação de gratidão ao projeto Bué d'Escolhas por representar um espaço onde as crianças podem tirar dúvidas, estudar em espaços com ambiente propício para se concentrarem, etc...

Seguem-se, os testemunhos, na primeira pessoa, dos encarregados de educação, a respeito das vivências escolares dos seus filhos.

“acho que sim, o meu filho mais velho, falo por ele porque é com quem tenho tido uma experiência mais negativa. Na primária foi vítima de bullying, na terceira classe já dizia que não queria estudar mais e eu tentei sempre. Disse-lhe sempre, “tu és obrigado pela lei, se não vem as pessoas e reclamam com a mãe e tiram a ti e à mana”. (Ent.2, mãe do Duarte, 44 anos)

Repara-se no discurso da encarregada de educação uma certa incapacidade de demonstrar ao filho a importância da escola, sendo que a forma que esta tem de demonstrar que é necessária a presença dele nas aulas é através da necessidade de estar presente nas atividades escolares uma vez que se não o fizer é retirado à família.

“Portanto, notei que quando ele veio para aqui, começou a ganhar um gosto diferente pelo estudo, porque a professora da primária acompanhou-o mal. Depois ele tinha notas muito más e depois do acidente ainda piorou mais, no ano passado passou para a Soares dos Reis em designer, ela também vai para lá este ano, e noto que ele ficou todo contente. Ele estava com 5 negativas no oitavo, chumbou no oitavo e continuou com as mesmas 5 negativas, depois passou para o nono, já aqui acompanhado e passou com 2 negativas. Aí notei o empenho, a vontade de estudar... chegou à Soares dos Reis e não teve nenhuma negativa, nem a português que era onde ele tinha sempre negativa. Para quem dizia na 3 classe que queria sair e agora já quer acabar o 12º e depois logo se vê. Porque com as notas que ele tinha, tenho uma conhecida minha que é professora e ela disse “olhe com a sua filha pode apostar em faculdade e tudo agora com este seu filho não vale a pena, com estas notas não vale a pena” e graças a deus estou contente.” (Ent.2, mãe do Duarte, 44 anos)

Após reprovado no 8º ano com cinco negativas, volta a repetir o ano, onde consegue recuperar passando com duas negativas, já acompanhado pelo Projeto Bué d’Escolhas. Após um acidente, quando tinha apenas 15 anos e com a falta de estímulo ao longo dos anos, o projeto ajudou a que o jovem ultrapassasse dificuldades e inibições.

“Depois logo a seguir ela (a filha), embora tivesse super boas notas também queria participar e também para esclarecer algumas dúvidas que os professores não tivessem oportunidade, as turmas agora são muito cheias e às vezes não dá vasão para tudo e também começou a participar.” (Ent.2, mãe do Duarte, 44 anos)

Nem sempre a escola está capaz de investir na compreensão das verdadeiras necessidades de determinadas crianças e jovens. Referimo-nos, por exemplo, a *“dificuldades de concentração e memória, incumprimento de horários, ausência de disposição para traçar metas e persistir na sua concretização, inconsciência da relação entre esforço e sucesso, falta de curiosidade intelectual, etc.”* (Marques, 2012, p. 282).

Tendo isto em conta, é muito importante existirem entidades como o Projeto Bué d’Escolhas, uma vez que é neste espaço que os alunos conseguem garantir um investimento mais personalizado e contínuo. Este investimento acaba por ser importante para proporcionar à criança ou jovem maiores garantias de sucesso no seu percurso escolar.

“Foi muito importante por duas razões. A primeira é que ele era um jovem que estava na escola, estava aqui no liceu em Pedrouços. A ser acompanhado aqui e por nós em casa que é muito

importante por tudo que elas falavam aqui e todas as dúvidas que ele tinha e nós não conseguíamos ajudar, ele acabava por tirar aqui e depois porque também acabou por ocupar o tempo em coisas uteis em coisas que lhe fizeram muito bem, coisas que lhe fizeram aprender e ao Leandro fez muito bem por isso eu acho que isto foi muito importante para o Leandro, eu acho que foi das coisas mais importantes da vida do meu filho.” (Ent.4, mãe do Leandro, 56 anos)

“Já é o 3º ano. Eu noto porque ela não é uma excelente aluna, mas sempre foi boa aluna e muito esforçada eu nunca me preocupei a mandá-la estudar, mas noto como hei de dizer, ela esforça-se mais para tirar um muito bom porque ela quer ter uma nota maior e tudo conta, as percentagens contam, tudo para o zero negas. É assim mesmo, muitas das vezes ela ligava-me e dizia “Tive tal nota no teste” e eu dizia “Boa! Só não quero que tenhas negativa, para já está ótimo depois se quiseres melhorar para o próximo melhor, “É mas é uma chatice porque isto conta para o zero negas”, era a preocupação dela.” (Ent.6, mãe da Nádia, 45 anos)

Mais uma vez é possível reparar nos discursos de duas das encarregadas de educação - a entrevistada 4 e 6 - sobre a forma como o projeto incentiva à valorização da escola e motivação para o alcance do sucesso. O Projeto Bué d’Escolhas promove uma iniciativa (Zero Negas) onde todas as crianças e jovens do projeto podem participar. O objetivo é quem conseguir tirar zero negativas com as melhores notas fica habilitado a ganhar umas férias desportivas no Verão. Verifica-se, pelo discurso da entrevistada 4, os benefícios de os jovens estarem a ser acompanhados e o conforto que traz aos encarregados de educação, o facto de haver este espaço, gratuito, onde os seus filhos podem ter o seu tempo ocupado e com estímulos positivos para a sua relação com a escola. Para além disso, percebe-se pelo último discurso, o impacto que o projeto tem na sua filha, no que toca ao investimento no seu percurso escolar.

A ausência de disponibilidade das instituições de ensino organizarem e reformularem os programas, assim como adaptar as práticas pedagógicas aos mundos culturais das crianças e jovens constitui um fator a considerar para refletirmos sobre os percursos escolares. Tendo em conta que a escola é um local de acesso a todas as crianças e jovens, deve-se ter em conta as diferenças e diversidade cultural existente, uma vez que o *habitus* interiorizado, em muitos dos casos, é nitidamente afastado daquele que a escola promove, havendo assim uma forte violência simbólica.

Bourdieu (1987) ajuda a compreender o sistema meritocrático que a escola insiste em cultivar. Percebe-se que o sistema de ensino modela autoconceitos e até ambições, de tal forma que é fácil compreender que as crianças e jovens que proveem de classes sociais pior situadas na hierarquia vejam o seu percurso escolar como algo longínquo das suas realidades, acabando por contribuir, de forma involuntária, para a sua própria exclusão. Isto acontece porque a escola regula as ambições dos alunos segundo os requisitos da divisão social, havendo esta lógica de meritocracia, o que pode contribuir para que muitas

crianças e jovens interiorizem o seu próprio insucesso escolar como consequência das suas incapacidades.

Em suma, percebe-se que a escola está direcionada para acolher e favorecer aqueles que fazem parte de uma estrutura social favorecida, onde os conhecimentos e modos de agir vão de acordo com o tipo de aluno ideal. Becker (1977) mostra como é que os professores observam e categorizam e reagem às diferenças de classe das crianças e jovens que lecionam. O autor chegou à conclusão que muitas escolas tendem a beneficiar as crianças provenientes de classes sociais médias e que, consequentemente, prejudicam aquelas que estão pior situadas na hierarquia social. Assim, se um professor tem mais dificuldades em se relacionar com os alunos com características culturais que se afastam deste modelo de aluno ideal, percebe-se que, mais uma vez, quem sai em vantagem serão as crianças provenientes de meios culturais que fomentem as características que a escola incentiva.

Os professores que sintam mais facilidade em trabalhar com as crianças com disposições semelhantes às da escola e que, desta forma, aumentem as expectativas sobre esses alunos. No entanto, se este for o comportamento verificado nas escolas, percebe-se que dificilmente haja a garantia das mesmas oportunidades de sucesso escolar para aqueles que não correspondem às disposições do sistema de ensino.

Capítulo 4. Do diagnóstico à intervenção: apresentação e discussão dos resultados

Conhecer a relação das crianças e jovens sobre o projeto Bué d'Escolhas, a partir da nossa observação participante, mas também através do olhar dos diferentes interventores que com eles convivem (encarregadas de educação, professores e equipa técnica do Projeto Bué d'Escolhas), foi uma peça fundamental de avaliação diagnóstica que nos permitiu apreender o impacto do projeto na vida das crianças e jovens.

Neste capítulo, estruturado em duas partes, propomo-nos apresentar e refletir sobre i) os dados que recolhemos em 5 sessões de debate e discussão a respeito de temas de cidadania, junto de 10 crianças e jovens; ii) os resultados que obtivemos nas entrevistas realizadas às encarregadas de educação das crianças e jovens, seus professores e a equipa técnica do Projeto Bué d'Escolhas.

4.1 Sessões realizadas com as crianças e jovens

O foco das 5 sessões concebidas e realizadas por nós visava diagnosticar e conhecer as principais dificuldades e necessidades das crianças e jovens, de modo a facultar alguns contributos para aperfeiçoar futuros projetos de intervenção a desenvolver com eles. Pretendia-se, de igual forma, o interconhecimento, o desenvolvimento da empatia e a reflexão sobre questões associadas à igualdade de género, ao bullying e à diversidade cultural. Ou seja, promover condições para que os jovens se conhecessem uns aos outros e respeitassem as diferenças.

Relativamente à planificação das sessões, as mesmas foram programadas para um tempo após o apoio ao estudo das crianças e jovens, de forma a garantir a realização dos trabalhos de casa. As sessões realizaram-se entre as terças-feiras e as quintas-feiras de cada semana, pois eram nesses dias que as crianças ficavam mais tempo no projeto porque tinham, de seguida, aula de teatro (terça-feira) e aula de dança (quinta-feira). O horário das sessões foi das 18h até às 19h30.

Realizaram-se 5 sessões entre a última semana do mês de maio de 2019 até à última semana do mês de junho de 2019.

A participação das crianças e jovens era voluntária e facultativa, e abertas para todos os que frequentavam o projeto, incluindo a equipa técnica. Desta forma, não havia

um número predefinido de participantes. O grupo era heterogéneo relativamente às idades: rondavam entre os 9 e os 17 anos.

Apesar de se verificar alguma inibição por parte de alguns membros do grupo nas primeiras sessões, gradualmente, e com o incentivo por parte de outros participantes, verificou-se o envolvimento de todos e todas nestas sessões. Houve momentos de discórdia e de interpelação, mas verificou-se ser imprescindível estes momentos para o estímulo do pensamento, da comunicação e de gestão de conflitos.

Foi de extrema importância manter o contacto diário junto das crianças e jovens, nomeadamente criar condições para que se sentissem num ambiente acolhedor e com condições para falarem sobre os assuntos propostos, sem medo de serem censurados ou julgados. Este era um aspeto fulcral nas nossas sessões: poderem dizer aquilo que sentiam e pensavam, mas sempre com respeito pelo próximo.

As estratégias pedagógicas utilizadas foram sustentadas em metodologias de educação não-formal. Foram selecionados os seguintes temas: cidadania e diversidade cultural; direitos humanos; bullying, discriminação e violência; igualdade de género.

Para se dar início às sessões teve-se em conta as “*dicas gerais para a implementação de atividades*” propostas pelo COMPASS - Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens.

A ***primeira sessão*** contou com a participação de 10 crianças e jovens. Nesse dia havia uma peça de teatro que ia ser realizada pelas crianças e jovens do projeto e, por essa razão, uma grande parte do grupo que costumava participar no apoio ao estudo não veio. No entanto, isso não consistiu um problema pois o grupo que participou já se conhecia bem.

Inicialmente, realizou-se uma dinâmica de quebra-gelo para desbloquear alguma timidez inicial e, desta forma, criar um ambiente seguro para a reflexão e a partilha.

<i>Sessão 1</i>
Tema: Cidadania e diversidade
Tempo de realização: 40 minutos
Participantes: Mariana, Leonor, Cristiana, Tiago, Sandro, Nádia, Elisabete, Ricardo, Duarte e Leandro.

Objetivos:

- Descobrir as diferenças culturais entre os vários membros do grupo.
- Compreender como é que as crianças e jovens se relacionam entre eles e que tipo de interações têm;
- Relacionar o respeito pelos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas;
- Estimular a competência de atenção ao outro e participação;
- Perceber o que é que as crianças pensam sobre as diferenças entre as pessoas.

Foi-lhes que se posicionassem em 2 rodas, uma interior e outra exterior, em que cada elemento de uma roda estivesse virado para o elemento da outra roda (aos pares). O objetivo seria que se encontrasse uma coisa em comum e outra oposta à pessoa que estava em frente, podia ser um gosto, um hábito, uma atitude, etc... e depois deveriam encontrar uma forma de expressar o que tinham descoberto.

Entretanto, antes de começar a sessão a Leonor (11 anos) e a Mariana (12 anos) tiveram uma discussão que acabou em agressões físicas. Só percebi o que estava a acontecer após ouvir os gritos uns dos outros e, assim que cheguei perto deles, as crianças disseram logo quem tinha batido em quem. De seguida, juntei as jovens e pedi que explicassem a situação, sendo que o que aconteceu foi um desentendimento no jogo que tinham inventado. Após a explicação perguntei se não queriam dar um abraço e pedir desculpa uma à outra. A Leonor deu um passo em frente e pediu desculpa e ambas deram um abraço em tom de conciliação.

Depois foi pedido que arrumassem a sala porque iriam fazer uma dinâmica, perguntaram logo o que seria. Foi-lhes explicado que iam falar sobre um tema, mas mal foi dito isso as expressões utilizadas foram: “*ei não, que seca, não vamos fazer isso agora*”, “*vamos antes brincar*”. Após lhes ser dito que seria divertido, foi possível começar a sessão.

Esta sessão foi dinamizada com o apoio de uma profissional do projeto Bué d’Escolhas. Seguimos, pois, a “dica” apresentada no Manual para a Educação para os Direitos Humanos com crianças: “*há vantagens práticas no facto de serem duas pessoas a partilhar a responsabilidade de ajudar o trabalho em pequenos grupos ou lidar tendo em conta as necessidades individuais. Quando duas pessoas gerem uma sessão, é mais fácil alterar o ritmo e manter o interesse*” (Brander, et al., 2016, p. 51).

A profissional que estava presente nesta sessão alertou-nos para o facto de ser normal as crianças e jovens inicialmente não quererem fazer as atividades, mas depois de as iniciarem envolverem-se. Assim se sucedeu.

Quando envolvidos na ação, os participantes acabaram por ficar mais confiantes e mais recetivos ao que lhes foi proposto. Quando desafiados a encontrar algo semelhante e algo oposto a si no seu parceiro de jogo em apenas um minuto, começaram a divertir-se bastante, fazendo com que se empenhassem mais na atividade.

No final da atividade, dedicou-se um momento para a reflexão. Este momento constituiu uma parte fulcral da intervenção, no que toca ao processo de aprendizagem.

Foi pedido que se sentassem em roda, de forma a todos poderem participar e comunicar. Realizaram-se as seguintes questões para estimular a reflexão:

“Quais as situações em comum ou as diferenças que mais vos surpreenderam?”

“Como se sentiram quando encontravam algo em comum?”

“Como se sentiram quando encontravam coisas opostas?”

“Como é que as diferenças que encontraram podem ser uma coisa boa? Em que situações é que vos podem ajudar?”.

Nesta atividade, todos os participantes mostraram a sua admiração por descobrir gostos que os colegas tinham que não sabiam existir. Todos assinalaram que se sentiram bem com o facto de encontrarem algo em comum nos seus colegas. A certa altura a Leonor começou a ficar mais irrequieta e a incentivar os restantes colegas para outra brincadeira sem ser a conversa - *“era mais divertido fazer outra coisa”* – situação essa que evidenciava as dificuldades das crianças e jovens em pensar sobre si mesmos e sobre as situações que vivenciavam. Os conceitos que utilizavam para se expressar eram muito escassos e tendiam a repetir-se entre si: *“bom, normal, estranho”*.

No que respeita à reflexão sobre os sentimentos que experienciaram quando encontravam coisas opostas entre si, as crianças e jovens referiram:

- *“Senti-me desiludido, porque não gosto de ser diferente”* (Ricardo, 10 anos).

Quando questionados sobre os motivos, a criança respondeu *“não sei”*.

- *“Surpreendido por gostar do mesmo e feliz porque ele gosta das coisas dele e eu das minhas, porque sou único”* (Sandro, 9 anos);

- *“Eu tenho a minha opinião e eu a dele”* (Leonor, 11 anos);

- *“Não gosto que sejam iguais a mim”* (Cristiana, 13 anos).

Dirigi-me à Mariana (12 anos), pois não tinha falado até então e parecia estar desmotivada pois estava deitada no chão com uma postura de que pouco lhe interessava o que estava a ser discutido. A menina referiu: *“normal, surpreendida”*.

A última pergunta realizada foi: *“Como é que as diferenças que encontraram podem ser uma coisa boa? Em que situações é que vos podem ajudar?”*. Aqui os jovens

já estavam a dispersar. Percebemos que, para os cativar, tínhamos de ter em atenção a duração das atividades. No entanto, após voltar a conseguirmos obter a atenção dos participantes, obtivemos as seguintes respostas: *“as diferenças são uma coisa boa porque ajuda a resolver problemas”* (Ricardo, 10 anos); *“não sermos invejosos e a partilhar”* (Sandro, 10 anos); *“é bom termos gostos diferentes, se todos gostássemos do porto o que seria dos outros clubes?”* (Nádia, 13 anos).

Um deles apontou para o quão importante é sermos diferentes dos irmãos, pois assim *“podemos ler livros diferentes”* (Tiago, 9 anos).

A atividade terminou com a partilha de todos os membros do grupo sobre o que tinham descoberto de comum e de diferente nos outros membros. Percebeu-se que, de facto, é uma mais valia estabelecer relações com as crianças e os jovens antes das sessões, de forma a estimular-se a desinibição dos membros. A sessão terminou de forma um pouco brusca porque o tempo estava a estender-se e algumas crianças estavam a ficar inquietas. Este acontecimento serviu para se ter mais atenção nas sessões seguintes relativamente à gestão do tempo. Tal como defende Brander (2016) é preciso preparar com cuidado e não incluir demasiadas tarefas no tempo disponível. *“Se a atividade está a levar mais tempo do que esperavam, terão de tentar encurtá-la de modo a que ainda tenham tempo suficiente para debate”* (Brander, et al., 2016, p. 52)

As principais dificuldades sentidas passaram pela gestão do tempo e pela gestão das expectativas das crianças e jovens. Relativamente às necessidades identificadas, destacamos as seguintes: necessidade de estimular as crianças e jovens para a participação e envolvimento de atividades e a necessidade de promover momentos onde se estimula a partilha e a escuta ativa.

Sessão 2
Tema: Direitos Humanos das crianças
Tempo de realização: 65 minutos
Participantes: Nádia, Leandro, Leonor, Sandro, Tiago, Elisabete, Duarte, Beatriz, Ricardo, Mariana e Cristina.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos; - Perceber o impacto dos Direitos Humanos no dia-a-dia; - Saber exercer a cidadania de forma mais consciente e segura; - Estimular a competência da empatia e da escuta ativa.

A **segunda sessão** contou com mais um participante do que na sessão anterior. Para a segunda sessão recorreu-se ao auxílio de um vídeo para conhecer a Declaração dos

Direitos Humanos. Esta sessão teve como objetivo trabalhar as competências de empatia e escuta ativa. Contou-se com a participação de uma voluntária do Projeto Cidadãos Ativos.

Após a observação do vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=cs5-rbwUGQQ>), foi questionado às crianças de que forma é que os Direitos Humanos estão presentes no seu dia a dia e se serão cumpridos ou não.

De seguida, foi colocado um cartaz com a seguinte frase: “DIA MUNDIAL DA CRIANÇA”. Inicialmente começou por se ler os 10 direitos que assistem às crianças, pedindo sempre um voluntário para explicar o que tinha acabado de ser lido. Depois foi explicado que teriam que seleccionar um direito e, numa folha de banda desenhada, teriam de representar uma situação do dia-a-dia onde se verificava o exercício desse direito, para depois ser colocado no cartaz.

No momento de reflexão, foi perguntado aos jovens as seguintes questões: “*acham que os direitos humanos são importantes no vosso dia-a-dia?*”; “*sentem que todos são respeitados?*”; “*já viram alguma situação onde os direitos não fossem cumpridos?*”; “*no vosso dia a dia lutam por respeitarem os direitos humanos?*”.

Os grandes contributos dos jovens passaram por explicar que na sua escola nem sempre os direitos são respeitados: “*há discriminação de cor*” (Leandro, 17 anos) e “*há meninos que são maus com os outros meninos deficientes*” (Elisabete, 12 anos). Uma das jovens explicou que tem um colega na turma que “*é gozado só pelo facto de ser diferente, porque tem um tique*” (Nádia, 13 anos)

Foi aqui que refletimos com os jovens o porquê de nos causar tanta confusão a diferença e em que medida é que ser diferente constitui efetivamente um menor acesso das oportunidades. Outro ponto importante salientado por todos os participantes nesta sessão foi o facto de reconhecerem que quando não conhecem alguém, torna-se mais fácil gozar com essa pessoa.

Refletiu-se sobre a importância de, no dia a dia, estarmos atentos e colocarmo-nos no lugar do outro: “*E se fosse contigo? Ou com o teu irmão? Porquê que só nos preocupamos com quem conhecemos? E o resto do mundo?*”

Percebeu-se que algumas crianças não estão familiarizadas com os Direitos Humanos. Outras crianças já conseguiram identificar diversos momentos em que os seus Direitos estão a ser utilizados e quando não estão a ser respeitados.

Ao longo da sessão as crianças e os jovens conseguiram dar exemplos concretos do seu dia a dia, o que se tornou uma mais valia:

“pensando bem tenho mesmo sorte, o meu direito à educação é respeitado” (Mariana, 12 anos). *“sempre que estou doente posso ir ao médico e eu sei que há meninos no mundo que não têm essa oportunidade”* (Leonor, 11 anos). *“eu ouvi na televisão que há crianças que estão a fugir do seu país porque ele está em guerra e algumas não têm um país onde ficar, nós temos sorte porque temos o direito à nacionalidade defendido.”* (Duarte, 17 anos)

As crianças responderam de forma esperada a todas as questões, ou seja, corresponderam aos padrões considerados moralmente corretos. No entanto, a demonstração contínua de exemplos concretos por parte dos dinamizadores para dar conteúdo ao tema foi um meio muito importante para orientar o debate. O recurso ao método audiovisual, onde se debateu aquilo que foi visto no filme/vídeo, constituiu também uma boa forma de estimular a reflexão.

Figura 1. Mural "Dia Mundial da Criança"



Fonte: Autora

Sessão 3
Tema: Bullying, discriminação e violência
Tempo de realização: 60 minutos
Participantes: Duarte; Mariana; Elisabete, Cristiana, Nádía, Leonor, Tiago, Leandro, Ricardo, Beatriz, Sandro.
Objetivos: -Estimular competências de resolução de problemas e de tomada de decisão;

- Sensibilizar as crianças e jovens para os valores da Cidadania, nomeadamente para os direitos, responsabilidades e deveres associados;
- Relacionar o respeito pelos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas.

A *terceira sessão* iniciou-se pedindo aos participantes para se disporem numa roda. Nesta sessão estiveram presentes 11 crianças e jovens. Começou-se, então, por realizar um Brainstorming²⁰, onde cada criança falou sobre o que é para si o bullying. Percebeu-se que, entre algumas crianças (Mariana, 12 anos e Duarte, 17 anos) a violência constitui algo natural e muito presente na sua vida. Revelaram diversas histórias em que já sofreram ou como conheceram alguém que já sofreu de bullying. Algo relevante foi o facto de ninguém assumir que já o fez, em algum momento, embora mais tarde (como poderá ser lido o excerto da nota de campo que colocámos, em seguida) um dos meninos reconheça que o faça também.

“Dinamizadora: *Vocês já falaram de algumas formas de violência, não é? A física, a psicológica. Conhecem alguém que já tenha sofrido de violência? Seja qual ela for.*

Duarte: *O meu irmão já sofreu.*

Dinamizadora: *Na escola?*

Duarte: *sim, precisamente na escola onde nós andamos...eu tenho um colega do 4ºano que também sofria de bullying na nossa escola, mas era da nossa própria turma.*

Dinamizadora: *E o que é que tu fazias quando vias isso a acontecer? O que é que sentias quando vias isso?*

Duarte: *Neste caso não fazia nada, também às vezes fazia. Ele tinha medo de tudo quanto é bicho e nos pegávamos com isso dizíamos que tinha bichos... ele assustava-se e nos começávamos a rir.*

Mariana: *Uma amiga minha da escola neste momento lá onde nós estávamos no último dia de aulas as minhas amigas foram lá bater-lhe.*

Dinamizadora: *A sério? Porquê?*

Mariana: *Não sei o que é que se passa com elas, elas têm qualquer coisa contra essa miúda.*

Dinamizadora: *E o que é que tu sentes quando vês isso a acontecer?*

Mariana: *Tenho pena dela, algumas vezes até chego a chorar com pena dela, mas tenho medo de fazer alguma coisa.*

Dinamizadora: *Tens medo que depois façam a ti ou qualquer coisa do género?*

Mariana: *Sim”*

Excerto de uma nota de campo, 2019/2020, Projeto Bué d’Escolhas

²⁰ O brainstorming, ou chuva de ideias, é uma maneira de começar um novo tema ou assunto, estimulando a criatividade e a participação. Pode ser usado para resolver um problema específico ou para responder a uma pergunta. Consiste numa reunião, na qual os participantes devem ter liberdade de expor as suas sugestões e debater sobre as contribuições dos colegas.

Os participantes definiram bullying como sendo: “*é gozar com os outros*” (Duarte, 17 anos); “*são agressões verbais e psicológicas*” (Mariana, 12 anos); o “*bullying pode acontecer através do telefone*” (Elisabete, 12 anos). Aqui perguntámos se eles conheciam algum caso de Cyberbullying e o Duarte respondeu “*no facebook mandarem fotos de pessoas nuas, as nudes.*”

Nesta sessão introduziu-se a bola falante, que consiste numa bola que permite a pessoa que a detém falar, ou seja, só quem tem a bola é que fala. Foi a forma que se encontrou para auxiliar a vontade das crianças e jovens responderem às questões colocadas, de forma ordenada de forma a facilitar o debate²¹.

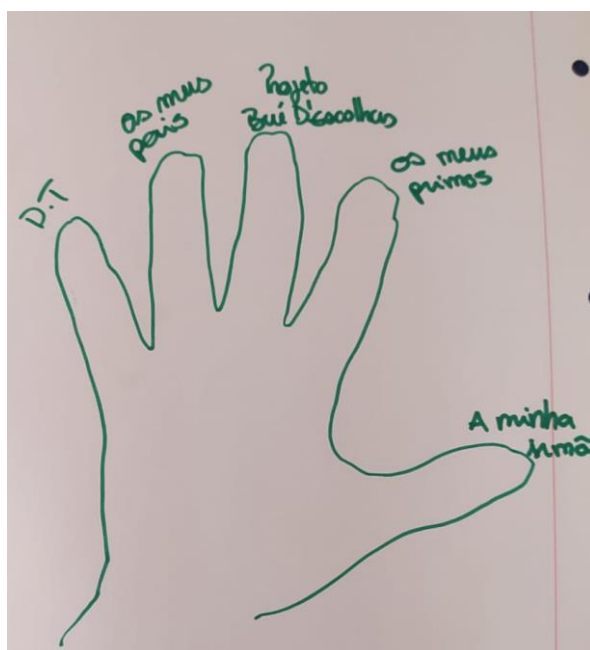
Depois de se falar um pouco sobre o tema deu-se continuidade à sessão. Foi pedido às crianças que desenhassem a sua mão numa folha. Em cada ponta do dedo foi pedido que escrevessem uma pessoa que as crianças consideram que podem recorrer numa situação de violência. Aqui o objetivo seria cada um tomar consciência da sua rede de suporte. De registar o facto de algumas das crianças não nomearem ninguém da sua rede relacional familiar.

Dentro das cinco pessoas a quem poderiam recorrer, respostas como “*CPCJ, a polícia, o meu cão*” surgiram 3 vezes (Tiago, 9 anos; Leonor, 11 anos e Nádia, 13 anos)

Refletindo sobre isto, percebe-se que 3 crianças não sabem efetivamente a quem recorrer numa situação de violência. Em contrapartida, 8 crianças e jovens que rapidamente selecionaram pessoas (adultos) da sua rede que os ajudariam numa situação em que se sentissem violentados/ameaçados: “*a minha diretora de turma, as técnicas do projeto Bué d’Escolhas, os meus pais*”. (Cristiana, 13 anos)

²¹ “O debate é fundamental para o processo de Educação para os Direitos Humanos. Prestem especial atenção de forma a garantir que todas as pessoas no grupo possam participar, se assim o desejarem” (Brander, et al., 2016, p. 52)

Figura 2. Exercício sobre bullying e violência (Cristiana, 13 anos)



Fonte: Autora

Figura 3. Exercício sobre bullying e violência (Tiago, 9 anos)



Fonte: Autora

De seguida, foram lidas várias situações de violência com três hipóteses definidas de como poderiam reagir à situação e uma resposta em aberto para possibilitar uma resposta diferente às definidas²².

EXEMPLO:

Os teus amigos começaram-te a provocar, cada vez que passam por ti empurram-te, chamam-te nomes feios e tiram-te as tuas coisas, só para te irritar. O que é que fazes?”

- 1) Nada. Devo ter feito alguma coisa para eles me fazerem isto!
- 2) Chamo-lhes nomes a eles também, e faço ameaças.
- 3) Falo com os meus pais e professora, digo-lhes o que se está a passar e peço para me ajudarem.
- 4) -----

Se é certo que na abordagem inicial da sessão, o discurso das crianças evidenciava que nenhuma delas gostava de violência (nem de praticar no outro, nem de ser alvo da mesma), verificámos que a maioria não agia em conformidade com as suas crenças.

Apesar de terem afirmado que não são a favor do bullying, a primeira criança que respondeu à questão acima exemplificada (Cristiana, 13 anos) seleccionou a segunda opção e, logo de seguida, outras concordaram com ela (Tiago, 9 anos; Leonor, 11 anos).

Todos eles, apesar de estarem conscientes dos malefícios do uso de violência para a resolução de conflitos, revelaram que era à violência que recorriam quando expostas a uma situação de bullying.

De destacar também que quando questionados sobre a quem recorriam numa situação de violência, 2 crianças e jovens (Elisabete, 12 anos e Leonor, 11 anos) referiram pessoas que consideravam que iriam intimidar a pessoa que foi violenta com elas, de forma a resolver o conflito.

“Cristiana: *Eu fazia, chamava-lhe nomes e fazia ameaças também.*

Dinamizadora: *Se te comesçassem a provocar uma forma de tu reagires era fazer igual?*

Cristiana: *Sim, provocava também.*

Leonor: *É assim... eu também faria, mas se fosse um caso mesmo grave não.*

²² Consultar Anexo 10

Dinamizadora: *O que é que distinguia do caso grave para o caso não grave?*

Leonor: *Se fosse diariamente era grave.*

Cristiana: *Para mim, era a dois também.*

Dinamizadora: *Resolvias tu com a pessoa, através da violência. Então porquê?*

Cristiana: *Para ver se eles gostavam.*

Dinamizadora: *A tua lógica é fazer da mesma forma que vos tratavam?*

Cristiana: *Era provar do veneno do que o outro fazia.*

Dinamizadora: *O que é que achas que podia acontecer?*

Cristiana: *Podia ser que assim percebessem e parassem. Mas eu sei que podia dar para o torto. Se calhar escolho a resposta 4 então.*

Nádia: *Eu escolhia a 4: enfrentava-os e tentava resolver as coisas.*

Dinamizadora: *E como é que tentavas resolver as coisas?*

Nádia: *Falava, mesmo que me comessem a agredir eu simplesmente tinha de me defender.”*

Excerto de uma nota de campo, 2019/2020, Projeto Bué d'Escolhas

Procurou-se, através de questões, colocar os jovens a pensar sobre as suas respostas. Procurou-se sempre orientar a conversa para que a criança entendesse o problema, explorasse outras soluções e pudesse trabalhar as suas dificuldades. As perguntas que íamos fazendo eram direcionadas com o propósito de estimular a curiosidade e o desejo de saberem mais.

Terminou-se com um lanche em conjunto de forma a aliviar as tensões criadas na sessão.

Figura 4. Lanche partilhado



Fonte: Autora

Sessão 4
Tema: Cidadania e diversidade cultural
Tempo de realização: 45 minutos
Participantes: Duarte, Sandro, Elisabete, Cristiana, Leandro, Tiago, Leonor, Mariana, Nádia, Ricardo, Beatriz, Flávio, Marta.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sentem que a convivência intercultural é uma mais-valia; - Estimular competências de empatia e escuta ativa; - Consciencializar as crianças e os jovens para a importância do acolhimento dos imigrantes em Portugal.

A **quarta sessão** contou com a presença ativa de 13 participantes.

O número de participantes foi aumentando no decurso das sessões, assim como o entusiasmo manifestado. Quando as crianças chegavam já começam a perguntar “*que atividade vamos fazer hoje?*”.

Iniciou-se a sessão através da leitura de um pequeno texto sobre uma experiência de voluntariado internacional: um testemunho de uma pessoa que foi a outro país como voluntário e que relata a sua experiência de encontro intercultural²³.

De seguida, pediu-se às crianças para se juntarem dois a dois e responderem às seguintes questões:

- *O que achas que ganhou esta pessoa a partir do encontro com uma realidade culturalmente diferente da do seu país?*
- *Achas que esta experiência foi importante para ele?*
- *O que achas que ele aprendeu?*
- *O que achas que as pessoas do Chile que contactaram com ele aprenderam?*

Foram dados 5 minutos para os pares discutirem as perguntas e, de seguida, foi pedido que cada par de alunos se juntasse a outro par de colegas e, em grupos de 4, discutissem sobre as respostas que haviam dado às suas questões (trazendo ao grupo outros exemplos de acontecimentos que sejam do conhecimento/experiência de cada um). O debate em pequenos grupos é útil para garantir que todos têm hipótese de contribuir com ideias, além de que as crianças podem sentir-se mais confortáveis e confiantes para se expressarem.

²³ Consultar Anexo 11

As crianças demonstraram interesse para discutir o assunto nos pequenos grupos, levando-nos a perceber que quando se lhes dá a oportunidade de debater entre elas e de mostrarem o seu conhecimento, elas acabam por se envolver mais do que se fosse uma conversa com o grupo todo e onde o dinamizador estivesse também a participar.

Dado o entusiasmo e a elevada participação, optámos por prolongar esta fase de discussão para mais de 10 minutos.

Por fim, cada grupo elegeu um porta voz e apresentaram as suas conclusões sobre a convivência intercultural e/ou o acolhimento dos imigrantes em Portugal.

Para orientar ainda mais a reflexão, colocou-se algumas questões como:

-Na vossa escola existem pessoas de diferentes culturas?

-E existe convivência intercultural?

-O que é que a vossa escola ganha com a existência de pessoas de diferentes culturas?

-O que é que aprendes/ganhas com a existência de pessoas de diferentes culturas na escola?

Em geral, as crianças e os jovens afirmaram que havia vantagens com a convivência intercultural. No entanto, evidenciou-se nesta sessão a necessidade de ajudar as crianças a entender melhor as reações de pessoas provenientes de outros países.

“Duarte: *...e depois também tenho um pretinho, um mulato.*

Dinamizadora: *E que tal?*

Duarte: *Esse enerva-se muito facilmente e depois tipo, qualquer coisa que lhe gozem ou digam, ele parte logo para a porrada.*

Dinamizadora: *Porquê que achas que ele reage dessa maneira quando se enerva?*

Duarte: *Oh pá não sei, acho que é porque está farto e pronto acho que é só isto.”*

Excerto de uma nota de campo, 2019/2020, Projeto Bué d’Escolhas

Constatou-se que todos os participantes desta sessão conseguiram identificar situações onde não existe inclusão de certos jovens, devido às suas origens culturais.

Concluiu-se a sessão com uma proposta: convidou-se todos os participantes a darem-se a conhecer ou conhecerem alguém de outra cultura, durante as férias. O feedback foi positivo e mostraram-se entusiasmados com a proposta.

Sessão 5
Tema: Igualdade de género
Tempo de realização: 50 minutos
Participantes: Leonor, Ricardo, Sandro, Elisabete, Nádia, Flávio, Tiago, Mariana, Francisco, Gonçalo, Carlos, Leandro, Cristiana, Marta, Guilherme, Teresa, Duarte, Alexandra, Raquel, Pedro.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre discriminações baseadas no género, implícitas ou explícitas; - Valorizar cada indivíduo em função, exclusivamente, das suas capacidades e qualidades; - Estimular competências como a tolerância, a comunicação e a tomada de decisão das crianças e jovens.

Na *quinta e última sessão* realizada com os jovens, contou-se com o maior número de participantes até então. Estiveram presentes 20 jovens.

Acredita-se que a participação dos mesmos foi aumentando gradualmente pelo facto de irem passando a palavra uns aos outros de que as sessões afinal “*valiam a pena*”. O entusiasmo era evidente e as crianças e os jovens foram ficando mais curiosos e participativos.

O objetivo desta sessão foi estimular as suas competências associadas à tolerância, à comunicação e à tomada de decisão, por relação ao tema igualdade de género.

Desta forma, foi realizada uma dinâmica de grupo onde se começou por dividir a sala em dois cantos: o canto do “Concordo” ou “Sim” e o canto do “Não Concordo” ou “Não”. Procurávamos, desta forma, explorar o que o grupo sabia ou pensava sobre o tema em questão.

O dinamizador lia diferentes frases relacionados com o tema²⁴ e cada criança, ao escutá-las, teria de se colocar no canto em que achava que a sua opinião mais se ajustava.

FRASES LIDAS:

“Uma rapariga não pode mandar”;

“Só os rapazes é que jogam futebol”;

“As raparigas é que limpam a casa e cozinham”;

“Quando alguma coisa acontece, os rapazes são os primeiros a serem acusados”.

²⁴ Consultar Anexo 12

Todos os participantes tinham o direito de explicar os motivos do seu posicionamento, à medida que se colocavam no canto correspondente, de forma organizada. Mais uma vez utilizou-se a bola falante para auxiliar na participação de todos os jovens. Perguntava-se quem queria explicar a sua opinião e passava-se a bola a esse participante.

No final, perguntava-se se alguém queria trocar de lado e pedia-se para justificarem as suas respostas.

Temas como a tolerância e a abertura à mudança e à diferença foram bastante discutidos. Foi, ainda, possível constatar que, por diversas vezes, as crianças optavam por escolher o lugar que reunia um maior número de participantes. Era, pois, recorrente as crianças optarem todas pelo mesmo posicionamento, muitas pela insegurança de mostrarem a sua real opinião, outras porque seguiam os “mais velhos” de referência. Destaca-se, pois, a influência do grupo de pares na altura da decisão dos mais novos e como é que o ser humano deve ser treinado para tomar decisões de acordo com o bem coletivo.

Durante toda a dinâmica, eram quase sempre as mesmas crianças a justificarem as suas opções (Nádia, 13 anos, Elisabete, 12 anos, Duarte, 17 anos Leandro, 17 anos) e, quando as restantes eram questionadas se queriam justificar a sua posição, as suas reações eram de retração e desconforto.

Para terminar a dinâmica houve, mais uma vez, o momento de reflexão, todos em roda. Nesta fase, foi-nos possível conhecer alguns pensamentos das crianças e jovens que participaram na dinâmica, a respeito do género.

Excerto de uma nota de campo, 2019/2020, Projeto Bué d’Escolhas

No que diz respeito à forma como a igualdade de género é vista pelas crianças e jovens e, apesar de acreditarmos que seja um tema cada vez mais abordado, existe uma disparidade entre as reflexões apresentadas pelos jovens e depois as práticas que os mesmos adotam.

Foi possível observar que existe influência dos media, nomeadamente nas redes sociais, no que toca à alienação sobre o impacto que as nossas atitudes têm nos outros, banalizando atos como os comentários nesse tipo de plataformas.

Sabemos que apesar de serem incentivados a ter consciência sobre questões de igualdade de género, parece-nos que existem vários momentos na vida destes jovens que os leva a interiorizar exatamente o oposto daquilo que lhes é dito.

Em jeito de reflexão pessoal colocamos as seguintes questões: será que dizer aos outros que aceitamos as diferenças é sinonimo de uma verdadeira inclusão? Será que as nossas palavras têm o mesmo peso que os nossos atos? Será que o género feminino é mais vulnerável que o masculino, ou vice-versa? O que é que tem mais impacto nas crianças? Aquilo que dizemos ou aquilo que fazemos?

4.2. Resultados da aplicação da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais

No final das sessões acima descritas, aplicou-se ao conjunto dos 10 participantes sempre presentes nas sessões, a Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais (Gaspar & Matos, 2015). Como já foi referido no capítulo metodológico do presente trabalho (ponto 2.3.4), a escala é composta por 43 itens que abordam diversas competências, nos diversos contextos das crianças e jovens, tais como “Para mim é fácil dizer obrigado”; “Para mim é fácil defender os meus direitos”; “Para mim é fácil lidar com os colegas da escola”.

A análise estatística dos dados foi realizada utilizando o software para análise estatística de dados IBM-SPSS v26.0. Em primeiro lugar, procedeu-se à construção das dimensões sugeridas pelos autores do instrumento (Gaspar & Matos, 2015) e respetiva avaliação das propriedades psicométricas da escala e das dimensões identificadas, recorrendo quer à análise descritiva, quer à análise das correlações entre a Escala, suas dimensões e as escalas complementares. Por fim, de forma a verificarmos se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões do instrumento de acordo com o sexo e o escalão etário dos elementos da amostra, foram realizados testes não paramétricos de *Mann-Whitney* para duas amostras independentes (Marôco, 2018).

Tabela 4. Características Sociodemográficas da amostra

		N	%
Sexo	Masculino	5	50,0%
	Feminino	5	50,0%
	Total	10	100,0%
Escalões Etários	< 13 anos	6	60,0%
	13 anos ou +	4	40,0%
	Total	10	100,0%
Idade	Média= 12.70 (D.p.= 2.95) anos	Min.= 9; Máx.= 18	

A amostra é constituída por 10 crianças e jovens dos quais 50% rapazes e 50% raparigas (Tabela 4). Cerca de 60% dos participantes têm idades até aos 13 anos, sendo que a idade média é de 12,7 (desvio padrão= 2.95) anos, variando entre os 9 e os 17 anos de idade (Tabela 4).

Tabela 5. Dados descritivos, da escala total e das 5 dimensões da competência social e pessoal do instrumento

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Competências Básicas (CB)	10	1,8	4,9	4,2	0,9
Relações Interpessoais (RI)	10	3,0	4,5	3,9	0,4
Regulação Emocional (RE)	10	2,6	4,6	3,8	0,7
Resolução de Problemas (RP)	10	2,4	4,2	3,6	0,6
Definição de Objetivos (DO)	10	2,6	3,8	3,2	0,5

As dimensões foram construídas pela média não ponderada dos itens que as constituíam. Através da Tabela 5 consegue perceber-se que para as crianças e jovens é mais fácil as “Competências Básicas” (média= 4.2), seguindo das “Relações Interpessoais” (média= 3.9), depois a “Regulação Emocional” (média=3.8), continuando com a “Resolução de Problemas” (média= 3.6) e por final da “Definição de Objetivos” (média= 3.2).

Tabela 6. Correlações de Person entre as dimensões e as escalas complementares (bem-estar subjetivo e satisfação com o suporte social)

Escala/Dimensões	Escala Total	Resolução de Problemas (RP)	Competências Básicas (CB)	Regulação Emocional (RE)	Relações Interpessoais (RI)	Definição de Objetivos (DO)
Escala Total	1	,949**	,918**	,753*	,853**	0,580
Resolução de Problemas (RP)	,949**	1	,828**	0,609	,795**	0,545
Competências Básicas (CB)	,918**	,828**	1	0,621	,805**	0,312
Regulação Emocional (RE)	,753*	0,609	0,621	1	0,441	0,471
Relações Interpessoais (RI)	,853**	,795**	,805**	0,441	1	0,488
Definição de Objetivos (DO)	0,580	0,545	0,312	0,471	0,488	1

** Correlação significativa a 0.01

* Correlação significativa a 0.05

Relativamente à avaliação da associação entre a escala total e os itens do instrumento (Tabela 6), como seria de esperar, as correlações são moderadas a fortes entre todos os itens ($0.312 < r < 0.828$) e entre os itens e a escala total ($0.580 < r < 0.949$). Verifica-se que a grande maioria das crianças e jovens considera que tem competências pessoais e sociais médias. A correlação entre as “Competências Básicas” e a “Resolução de Problemas” ($r=0,828$; $p<0,01$) é elevada e positiva, ou seja, quanto mais competências básicas a criança ou jovem tiver maior é a capacidade de resolução de problemas. A correlação entre as “Relações Interpessoais e a “Resolução de Problemas” ($r=0,735$; $p<0,01$) é elevada e positiva, ou seja, quanto mais relações interpessoais tiver mais facilmente terá capacidade de resolução de problemas. A correlação entre as “Relações Interpessoais” e as “Competências Básicas” ($r=0,805$; $p<0,01$) é elevada e positiva, ou seja, quanto mais relações interpessoais tiver mais competências básicas terá.

Tabela 7. Média, desvio padrão - Na Escala Total e nas suas 5 dimensões/comparações de género

Escala/Dimensões	Sexo						valor- p
	Masculino			Feminino			
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	
Escala Total	5	162,4	29,6	5	160,0	18,3	p>0.05
Resolução de Problemas (RP)	5	54,8	10,8	5	51,8	7,5	p>0.05
Competências Básicas (CB)	5	32,4	10,4	5	35,0	3,2	p>0.05
Regulação Emocional (RE)	5	27,4	4,0	5	26,4	6,0	p>0.05
Relações Interpessoais (RI)	5	31,0	4,8	5	31,2	2,2	p>0.05
Definição de Objetivos (DO)	5	16,8	2,3	5	15,6	2,4	p>0.05

Nota: Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney ($p<0.05$)

Tabela 8. Média, desvio padrão - Na Escala Total e nas suas 5 dimensões/comparações de grupo de idades

Escala/Dimensões	Escalões Etários						valor- p
	< 13 anos			13 anos ou +			
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	
Escala Total	6	160,5	25,3	4	162,3	23,5	p>0.05
Resolução de Problemas (RP)	6	54,2	9,1	4	52,0	9,9	p>0.05
Competências Básicas (CB)	6	32,7	9,3	4	35,3	3,8	p>0.05
Regulação Emocional (RE)	6	27,5	4,5	4	26,0	5,9	p>0.05
Relações Interpessoais (RI)	6	30,2	3,5	4	32,5	3,5	p>0.05
Definição de Obietivos (DO)	6	16,0	2,4	4	16,5	2,5	p>0.05

Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney ($p < 0.05$)

Por fim, de forma a verificarmos se existiam diferenças significativas entre os valores das dimensões do instrumento de acordo com o género e o escalão etário das crianças, devido ao reduzido número de casos da amostra, e como só existiam dois grupos a comparação, foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney (Marôco, 2018).

Os resultados evidenciam que para ambos os casos e, como seria de esperar devido à reduzida dimensão da amostra, não foram reveladas diferenças estatisticamente significativas ligadas ao género (Tabela 7) e escalão etário (Tabela 8) para todas as dimensões da competência pessoal e social (valor- $p > 0.05$).

Muito embora não tenhamos elementos de comparação (antes da frequência no Projeto Bué d'Escolhas), consideramos mesmo assim importante apresentar aqui os resultados obtidos com a aplicação desta escala.

4.3. A perceção das Encarregadas de Educação em relação ao Projeto Bué d'Escolhas

As entrevistas realizadas às encarregadas de educação constituíram uma fonte privilegiada de informação acerca das representações sobre o trabalho realizado com as crianças e jovens no Projeto Bué d'Escolhas.

A tabela que a seguir apresentamos procura sistematizar as perceções que as encarregadas de educação demonstraram a respeito do impacto que o projeto Bué d'Escolhas tem tido nos seus filhos/educandos, nomeadamente na aquisição das i) competências emocionais e sociais, ii) competências facilitadoras do sucesso escolar e iii) das competências relativas à cidadania e participação cívica. Procurou-se organizar a

informação obtida nas entrevistas às EE, pelos 3 tipos de competências que já são consideradas e avaliadas²⁵ pelo projeto Bué d'Escolhas.

Tabela 9. Avaliação do impacto do Projeto Bué d'Escolhas pelo olhar das Encarregadas de Educação

Competências Emocionais e Sociais	Competências Facilitadoras do Sucesso Escolar	Competências de Cidadania e Participação Cívica
-Convívio inter e intrageracional;	-Autonomia	-Conhecimento de realidades distintas (aumento do grau de empatia);
-Aquisição de competências culturais;	-Desenvolvimento e aquisição de características socialmente valorizadas nas instituições de ensino (p.e expressar ideias e pensamentos)	-Vontade de participar na esfera social;
-Criação de novos laços;	-Criação de hábitos de estudo;	-Responsabilidade social
-Autoestima, autovalorização e autoconfiança;	-Construção de objetivos	

Fonte: construída a partir das entrevistas realizadas

Conhecer a percepção de quem usufrui do serviço é, sem dúvida, importante para a continuidade da intervenção, uma vez que faculta pistas sobre a forma como os participantes sentem e percebem aquilo que tem sido feito.

Ao analisar os discursos da Encarregadas de Educação percebe-se que existe um reconhecimento das mesmas no investimento do projeto na aquisição de competências variadas.

“sim, muito mais recetivas, mais alegres também. A Cristiana também se abriu um bocadinho mais depois ela gosta de falar com a Dra. J e quando vem aqui... fala. Fora isso não fala nada. Tem uma proximidade muito grande com ela. (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos) (sociais e emocionais)

“...passou a ter melhor sociabilização e melhores notas, portanto é positivo.” (Ent.2, mãe do Duarte, 44 anos) (sociais e emocionais, facilitadores do sucesso escolar)

“O Leandro era uma criança muito fechada, uma criança que não se abria com ninguém, fechava-se nos problemas, não contava a ninguém, só falava connosco em casa. Basicamente era uma criança que não tinha amigos na escola, era muito reservado, por acaso encontrou bons companheiros na escola. A partir do momento que veio para aqui o Leandro cresceu em todos os termos, de conversação, em termos de diálogo em termos de tudo. Mesmo a maneira de ser dele mudou muito, porque ele era muito fechado. Para além de que ele começou há muito tempo, não criou vícios não criou essas coisas e para mim isso foi importante..., portanto é porque ele está com a mente livre e o tempo sempre ocupado, só tem uma tarde livre durante a semana e nessa tarde livre mal chega a casa, ele pousa a mochila e vem logo para o projeto. Portanto é porque

²⁵ Grelha de avaliação das competências dos participantes elaborada em conjunto com a Unidade de Investigação em Criminologia e Ciências do comportamento do Instituto Universitário da Maia

gosta.” (Ent.4, mãe do Leandro, 56 anos) (sociais e emocionais, facilitadores do sucesso escolar, cidadania e participação cívica)

“...o impacto é em relação ao comportamento... passou a selecionar o que acha que é bom para ela. Acho que se tem mantido de acordo com a idade. Que isto sirva realmente para ela se tornar uma mulher forte no futuro. É o que eu quero.” (Ent.5, mãe da Mariana, 49 anos) (sociais e emocionais)

“Sinto que ela está mais à vontade... ela era muito tímida, ela agora talvez por atuar, já está um bocadinho mais à vontade..., mas de resto ela sempre foi uma criança muito tranquila.” (Ent.6, mãe da Nádia, 45 anos) (sociais e emocionais)

“se calhar mais liberto, se calhar não é tão introvertido, já se expõe mais em público, já gosta de ir. No princípio não queria ir, porque não queria ir para o palco porque não se queria mostrar (Bué de ritmos/Bué de cenas). Agora já não, já acha engraçado porque batem palmas, porque aplaudem, porque nos tiram fotos. Está mais liberto e mais feliz.” (Ent.9, mãe do Tiago, 44 anos) (sociais e emocionais)

Estes contributos mostram a evolução de certas crianças no que toca à comunicação e diálogo. No olhar destas Encarregadas de Educação é perceptível a aquisição de novas competências sociais. Falam de crianças e jovens que após serem acompanhadas pelo Projeto mostravam estar mais recetivos e mais sociáveis (referem abertura à novidade e por consequente maior recetividade a novas experiências).

“sim, e tudo pelo lado positivo. Por exemplo, a autonomia... eu notei que ela ficou muito mais autónoma, mesmo a responsabilidade, “oh mãe olha que eu tenho isto, mãe olha que tenho aquilo.” Ela própria alerta, tem muita autonomia, antes era muito agarrada à mãe. Ela desafia-se a ela própria. (...) E é assim a nível do projeto eu acho que lhe dão os valores todos. A minha filha quando entrou para aqui foi uma diferença tão grande... eu acho que em tudo, a mínima coisa que lhe fizerem já é de valor, acho que já não peço mais do que têm lhe dado. Têm lhe dado todos os tipos de valores... a gente notou uma diferença enorme, acho que não tenho mais que pedir nem mais que exigir.” (Ent.3, mãe da Elisabete, 39 anos) (sociais e emocionais)

Sabe-se que trabalhar as competências facilitadoras do sucesso escolar é uma questão crucial para contribuir para a inclusão social, uma vez que se vive numa sociedade que prestigia os certificados e a formação dos indivíduos. No discurso anterior verifica-se a alteração comportamental da menor no sentido do trabalho de autonomia e responsabilidade. A encarregada de educação refere que, após a menor ter começado a frequentar o projeto, começou a ser mais autónoma e mais atenta às questões que a rodeiam. Mais uma vez percebe-se a pertinência de trabalhar junto das crianças e jovens através da ENF, onde para além de contribuir para as competências que a escola valoriza, ainda trabalha competências que serão prestigiadas a nível social.

“é assim, a única coisa que eu identifiquei, foi que eu o acho muito mais calmo. Basta tirá-lo de casa, acho que ele fica muito mais calmo, por causa precisamente dos jogos. Porque em casa, embora eu tenha um timing para ele, eu acho que mesmo assim ele fica muito alterado. O que é que vou fazer? Tirando-o de casa tem outra atitude, mesmo a falar, mais calmo. Depois de uma atividade noto diferença no comportamento dele para bom... olhe ainda esta semana eles fizeram

um trabalho manual, que era com aquelas pretinhas, ele teve a contar-me a história, eu adorei. Ele gostou e eu também gostei, “olha estás a ver que coisas interessantes que estás a aprender?” (Ent.8, mãe do Sandro, 44 anos) (sociais e emocionais, cidadania e participação cívica)

O discurso desta mãe mostra a pertinência de existirem respostas que garantam o estímulo de interações positivas, onde se trabalham questões comportamentais, onde se adquirem novos olhares sobre os acontecimentos e onde se facultam novos interesses que permitem travar o uso abusivo de jogos.

Com efeito, não é de estranhar que, quando foi pedido às EE para apresentarem os pontos fortes e as fragilidades do Projeto Bué d'Escolhas, fossem apresentadas mais potencialidades do que fragilidades. Vejamos a informação que obtivemos:

Tabela 10. Fragilidades e potencialidades do Projeto Bué d'Escolhas pelo olhar das Encarregadas de Educação

Fragilidades	Potencialidades
- Falta de promoção de atividades para idades mais alargadas dos jovens;	- Acompanhamento personalizado e individual;
- Ausência de atividades para adultos;	- Apoio ao estudo;
- Não haver horário alargado;	- Atenção às necessidades das crianças e das suas famílias (económicas e sociais);
- Não funcionar aos fins-de-semana.	- Promoção de atividades extracurriculares;
	- Promoção de atividades culturais (dança e teatro);
	- Caráter gratuito.

Fonte: construída a partir das entrevistas realizadas

Repare-se que os pontos frágeis identificados passam pelo alargamento do horário das atividades, de forma a ser possível a participação dos encarregados de educação, uma vez que estes estão a trabalhar no horário das atividades propostas. Também ainda na lógica do alargamento do horário, apontam como ponto a melhorar, a existência de mais tempo para a atividade MaiSucesso, uma vez que os horários são estabelecidos consoante a disponibilidade das crianças e jovens, não garantindo apoio todos os dias.

Outra questão passa pela existência de atividades para adultos. Apesar do projeto estar desenvolvido para colmatar questões associadas à exclusão social das crianças e jovens, as encarregadas de educação demonstraram interesse em obterem atividades para a sua faixa etária. Acredita-se que o facto do projeto ser gratuito à comunidade acabe por ser um fator que estimula a vontade destas encarregadas de educação de participarem.

Quanto às potencialidades do Projeto, salientaram a atenção que o Projeto dá às necessidades apresentadas pelas crianças e pelas suas famílias, tanto a nível social como

económico. Atendendo a que as famílias que se encontram em situação de exclusão social têm diversas dificuldades e entraves no seu quotidiano, o projeto constitui um forte alicerce no que toca a facultar oportunidades a estas famílias e aos menores que as constituem. Foi destacado o facto de o projeto fornecer apoio ao estudo e acompanhamento pedagógico direcionado para as dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens a nível escolar, promovendo a valorização da escola, a motivação pelo estudo e a criação de hábitos e rotinas positivas de trabalho. Por outro lado, o facto do projeto ser gratuito constitui outro ponto forte, respondendo às necessidades da população mais carenciada das freguesias de Pedrouços e Águas Santas.

Promover atividades extracurriculares e atividades culturais (dança e teatro) são mais dois dos pontos fortes identificados. As encarregadas de educação demonstraram que a participação das crianças e jovens neste tipo de sessões acaba por proporcionar mais conhecimentos e trabalhar determinadas competências que serão vistas como mais valias nos diferentes contextos onde os menores estão inseridos.

Por último e abrangendo todas as questões anteriormente referidas, as EE destacaram o acompanhamento personalizado aos seus educandos. Todas elas demonstraram ter bastante confiança no trabalho desenvolvido e gratidão pela forma como as crianças e jovens são acompanhadas, sempre com atenção por parte da equipa técnica.

Quanto aos temas que as EE identificaram como sendo cruciais serem trabalhados pelo Projeto, estão relacionados com o respeito pelo próximo, a entreaajuda, a responsabilidade, a amizade.

“se calhar temas relacionado com o civismo e também sobre postura ... no dia de amanhã também tem que haver civismo, mas não só. Tem de haver entreaajuda. Se calhar moldar as crianças de forma a pensar assim.” (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

“Respeitar o próximo, fazer com que a respeitem a ela, ajudar em tudo que pode ser boa aluna. Ser um ser humano bonito. O que lhe tento passar é isso. Respeitar os outros para que os outros a respeitem a ela, ser amiga do próximo para o próximo retribuir com a mesma moeda. Saber conversar. Eu tento dizer-lhe estas coisas, mas sabe como é entra a 100 e sai a 200. Ela quando fala com raiva de um professor ou outro eu digo, calma não é assim, põe-te no lugar deles. É terrível hoje em dia ser professora, eu acho, não pelos meninos. Eu sou auxiliar de ação de educação e eu costumo dizer, com as crianças lido muito bem e temos um trato muito bom. O problema são os pais. Na escola é igual. Às vezes eles não percebem a atitude da professora, mas a professora já teve ali um bocado com um pai, com um diretor ou com um ser humano qualquer e depois levam por tabela os outros. Mas os alunos também têm de perceber que o professor não vive ali só dentro da sala, às vezes tento fazê-la ver isso. Há sempre duas vertentes, agora não é assim, o menino chega a casa e faz queixa da professora, a mãe vai logo fazer barulho com a professora. E isto se continuar assim que educação vamos ter? A educação a nível de berço, o que é que vamos ter no futuro. Eu costumo dizer, pode ter estudos, mas não tem berço. O dinheiro paga isso, mas o resto não paga. Eu costumo dizer assim, se a gente não passa valores de serem

“pessoas boas, isto como vai ser para o futuro? Tem de se respeitar, goste ou não goste. Patrões é igual, a gente pode não gostar do patrão, mas tem de fazer o melhor que pode e que sabe. No final do mês é o nosso sustento. Não gosta desta amiga, mas trabalhar com ela, têm que a respeitar. Convidar fora do trabalho para tomar um café é outro assunto, mas ali tem de respeitar, tem de viver com ela e conversar com ela. Eu costumo dizer isso muitas vezes.” (Ent.5, mãe da Mariana, 49 anos)

“Temas como a exclusão social... as crianças são muito cruéis umas com as outras. O racismo. Nós temos de os educar para serem adultos melhores do que o que nós fomos. Raças, opções sexuais têm de ser muito bem trabalhadas.... “Ah eu não sou racista”, pois é, mas depois não praticam o que dizem. Há muito trabalho para fazer e devemos começar pelas crianças. Primeiro, o maior valor que eu quero que ela tenha é o respeito pelo próximo e respeito que vem de uma boa educação. Respeito é uma palavra que engloba, é uma palavra muito gigante. Acho que através do respeito, há a amizade, há amor.” (Ent.6, mãe da Nádia, 45 anos)

“...ser amigo, a amizade acho muito importante. Assim na idade dele penso que é mais isso, é mesmo a amizade. Saber dar-se com toda a gente, ser amigo, ouvir. Eu acho que isso é muito importante na idade dele.” (Ent.9, mãe do Tiago, 44 anos)

Por outro lado, também se destacam nos discursos das encarregadas de educação que a partilha e o convívio com os idosos, através de atividades promovidas pelo Projeto Bué d’Escolhas, é uma mais valia para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no que toca aos valores da cidadania e participação cívica. Sabe-se que o contacto intergeracional possibilita às crianças e jovens a integração e a comunicação, potencia as relações intergeracionais e desenvolve mecanismos de aprendizagem cooperativa. Uma vez que as crianças e jovens assumem o papel de dinamizadoras das sessões com os idosos, é essencial trabalhar com as mesmas competências pessoais sociais e emocionais, o que favorece, mais tarde, no seu desenvolvimento enquanto pessoa.

“Principalmente, antes de tomarem uma decisão têm duas coisas fundamentais: respeitarem-se a eles e ao próximo e ter a capacidade de se porem no lugar da outra pessoa que está à frente deles ou ao lado deles. Acho que é fundamental. Eu por exemplo, de pequenina vivi com os meus pais na aldeia por isso automaticamente o relacionamento com as pessoas mais idosas, o respeito pelas pessoas mais idosas. A minha filha até aqui num programa que até foi com a Dra. H... vocês têm aqui a coisa da terceira idade, ela foi a casa da D. Antónia. Diz ela, “oh mãe ela precisa muito...” “precisa muito de falar porque ela está sozinha” e é isso que muita gente não entende, hoje estamos assim, amanhã vamos estar trapos como eles e estamos arrumados para o lado. Eu acho que se tentarmos mudar a mentalidade dos miúdos agora já é um ponto de partida para daqui a uns anos... eu não tenho estudos, mas tenho muita bagagem.” (Ent 2, mãe do Duarte, 46 anos)

“Eu digo por experiência própria, também digo porque o Leandro de certeza que ia falar nisso. Ele gosta muito de apoiar as famílias que necessitam e têm dificuldades e que têm problemas de adaptação, isso é um ponto importante. Outra coisa que ele gosta muito e eu também é que os nossos idosos sejam mais apoiados, quando se trata de fazer trabalhos para idosos o Leandro gosta muito porque viveu isso no dia a dia e também é importante para ele. Eu estou a falar nas pessoas mais idosas, mas também estou a falar nas crianças, porque há crianças que têm

problemas até de adaptação e nem se entendem e o Leandro tenta sempre focar nos dois lados. Nós, às vezes, estamos muito mal, mas há gente que está muito pior que nós. A família para mim é o mais importante, o amor e o carinho também é muito importante e acho que isso são as coisas principais.” (Ent.4, mãe do Leandro, 56 anos)

Falar de educação sexual é outro dos temas sinalizados pelas encarregadas de educação. A educação sexual fornece conhecimentos para que as crianças e jovens tenham oportunidade de decisão. Sabe-se, por exemplo, que a gravidez indesejada ainda é um problema recorrente, assim como as infecções sexualmente transmissíveis. Além disso, importa falar nos afetos.

Assim, um dos temas que as EE gostavam que fossem trabalhados era a facilidade com que os jovens se envolvem hoje com outros parceiros, numa lógica de relacionamento que não prima pelo conhecimento do outro, mas sim pela satisfação momentânea, onde os afetos não são o principal foco.

Falar sobre educação sexual ajuda nos sentimentos de vergonha e de timidez associados ao tema, além de trabalhar as preocupações da aparência física e dos sentimentos que possam vir a surgir.

“Poder engravidar... tudo que vier à rede é peixe.” (Ent.1, avó da Leonor e Cristiana, 60 anos)

“Eu não sei se aqui falam disso, mas eu acho que eles têm a mania que sabem tudo. A nível de sexo, de namoros, nesse sentido eu acho que devia haver qualquer coisa, porque elas têm a mania que sabem tudo. A gente fala com ela, mas desvia a conversa por vergonha... mesmo na televisão quando aparece uma imagem mais “coisa” ela disfarça que não está a ver. A gente nota essas coisas, eu noto isso nela. Se calhar nesse sentido, porque ainda assim com tanta informação, ainda assim as miúdas e os rapazes se metem em confusões. A nível de pílula, do preservativo. Tudo. De uma forma que eles entendam.” (Ent.5, mãe da Mariana, 49 anos)

Outro tema proposto pelas EE para ser trabalhado é o da autoestima.

A autoestima é, como se sabe, um fator para o bem-estar. Este conceito é muito importante no desenvolvimento dos indivíduos. Para que ocorra de forma positiva é necessário a presença de relações sociais satisfatórias, uma boa saúde mental e equilíbrio emocional (Quiles & Espada, 2007). A autoestima também funciona como um filtro do comportamento, tanto a nível escolar, como familiar e social. Um jovem que possui uma baixa autoestima poderá não se sentir apto para fazer determinadas tarefas, o que trará consequências no seu autoconceito (Quiles & Espada, 2007).

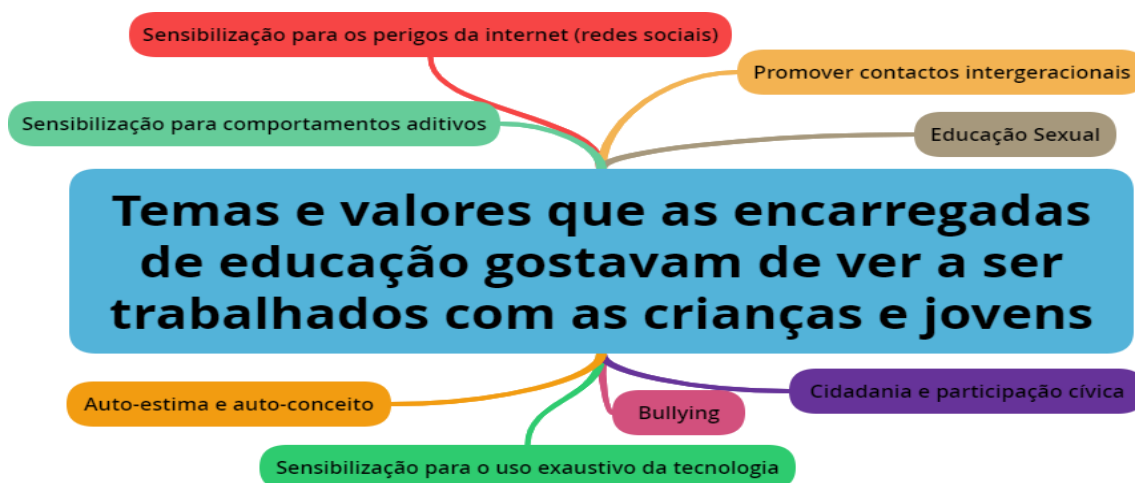
Para Harter (1990; 1993; 1999) a autoestima é um elemento de avaliação do autoconceito. É algo que se vai construindo e consolidando ao longo do tempo, através das relações com os outros e da imagem que os outros passam sobre cada indivíduo. O

autor considera ser essencial para a construção da autoestima a presença de atitudes positivas por parte daqueles que o rodeiam. Uma baixa autoestima pode, de facto, ser um fator de risco, uma vez que os estudos mostram que existe forte relação entre a autoestima e as dificuldades escolares (Quiles & Espada, 2007).

“Autovalorizar as próprias crianças, acho que era um tema, para valorizá-las. Porque é assim, se essas crianças não têm essa autovalorização um dia não conseguem nada. Em casa se não têm, no fundo se vêm para o projeto se não há atenção de dizer assim “ah aquela criança precisa que lhe puxem para cima” para que ela depois tenha ideias e do que vai querer no futuro. Eu acho que a questão dos amigos eles acabam por se ajudar a eles próprios se houver o tema abordado nisso. As crianças, a gente também não chega ali num botão e olha... não, é trabalhá-los e eles próprios acabam por ajudar os que mais precisam, eles próprios apercebem-se se calhar mais facilmente que nós.” (Ent.3, mãe da Elisabete, 39 anos)

“Os valores que tento dar ao meu filho é ser bem-educado, respeitar os mais velhos, não fazer aos outros o que não gosta que lhe façam a ele. Ai tantos. Nós vivemos numa sociedade e temos de respeitar a sociedade para sermos respeitados e isso para mim é fundamental, mas além de tudo quero que o meu filho seja feliz, além de agradares o outro também tens de ver a perspectiva de agradar o eu.” (Ent.9, mãe do Tiago, 44 anos)

Figura 5. Temas e valores a serem trabalhados com as crianças e jovens pelo olhar das Encarregadas de Educação



Em síntese, construímos esta figura que resume os temas e valores que, na perspetiva das EE, deveriam ser trabalhados pelo Projeto.

4.4. Perceção da equipa técnica do Projeto Bué d’Escolhas a respeito do impacto do Projeto na promoção da cidadania

Os contributos das técnicas do Projeto Bué d’Escolhas, uma vez que são estas as pessoas que trabalham diariamente junto das crianças e jovens relatadas na presente investigação. Desta forma, os contributos adquiridos nas entrevistas são de extrema

importância neste trabalho, uma vez que apontam pistas para o futuro relativamente ao trabalho a ser desenvolvido junto dos menores.

Quando entrevistadas as técnicas que acompanham os participantes do Projeto Bué d'Escolhas, procurou-se conhecer quais os temas e assuntos que, na sua perspetiva, seriam pertinentes trabalhar com este público.

“Cidadania que é o mais difícil de conseguir mudanças. A relação entre pares, linguagem, demasiado tempo passado com telemóveis e internet. É o que nós vemos e é o que é mais difícil de trabalhar...” (Coordenadora do Projeto Bué d'Escolhas)

“Para já, a cidadania, porque aquilo que nos apercebemos e no tempo em que nos encontramos, acho que devia haver aqui menos tabus. E ainda existem algumas situações em que as crianças lidam muito com base na ignorância... deviam explorar um bocadinho mais. Eu acho que está a melhorar nesse sentido, mas era por aí se calhar. Mesmo assuntos como a cor da pele, etnia cigana está a melhorar, mas ainda é preciso uma maior aceitação para não haver aqui grupos distintos.” (Educadora Social 2)

“... os valores, o respeito pelo outro, valores associados à cidadania e também criarem objetivos de vida. Adaptando à idade em que tu estás... entretanto cada um tem os seus objetivos, claro que um miúdo de quinto não vai ter os mesmos objetivos que um miúdo de décimo, mas lá está, também tens de criar um plano, e nós na nova geração temos de ter planos individuais... temos que pegar naquela criança ou naquele jovem e dizer “ok tens dez anos e o objetivo desta criança de dez anos devia ser o quê?” e definir com eles, e que ele perceba que ok, aquilo de “o que é que queres ser quando fores grande?” não é isso, mas é perceber que eu tenho objetivos e até lá tenho de criar e identificar quais são os passos que tenho de passar até lá, adaptando sempre à pessoa que está à tua frente.” (Educadora Social 1)

Repara-se que é transversal no discurso das três profissionais a pertinência de trabalhar as competências de cidadania e participação cívica. Associar a ENF a práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de determinadas competências e valores é visto como uma mais valia, uma vez que se pode desenvolver planos de atividades estruturadas ou semiestruturadas, onde os objetivos passam por promover processos de aprendizagem aos diversos elementos, tendo em conta os níveis de ensino, idades, diferentes ritmos e necessidades. Na ENF são valorizadas as experiências pessoais no processo de aprendizagem. Aposta-se numa abordagem da aprendizagem experiencial, onde se aprende fazendo. De facto, a preocupação das profissionais que acompanham as crianças e os jovens é de garantirem a promoção de aprendizagens positivas que valorizem as competências pessoais, sociais, emocionais e de participação cívica.

De realçar também o foco no trabalho de identificação dos objetivos pessoais e individuais de cada criança e jovem. Percebe-se que o propósito desta intervenção, passa, principalmente, por facultar aprendizagens que possam provocar modificações, tanto nas

crianças e jovens, nos comportamentos e atitudes, assim como no desenvolvimento de competências que os apoiem a formular os seus próprios projetos de vida.

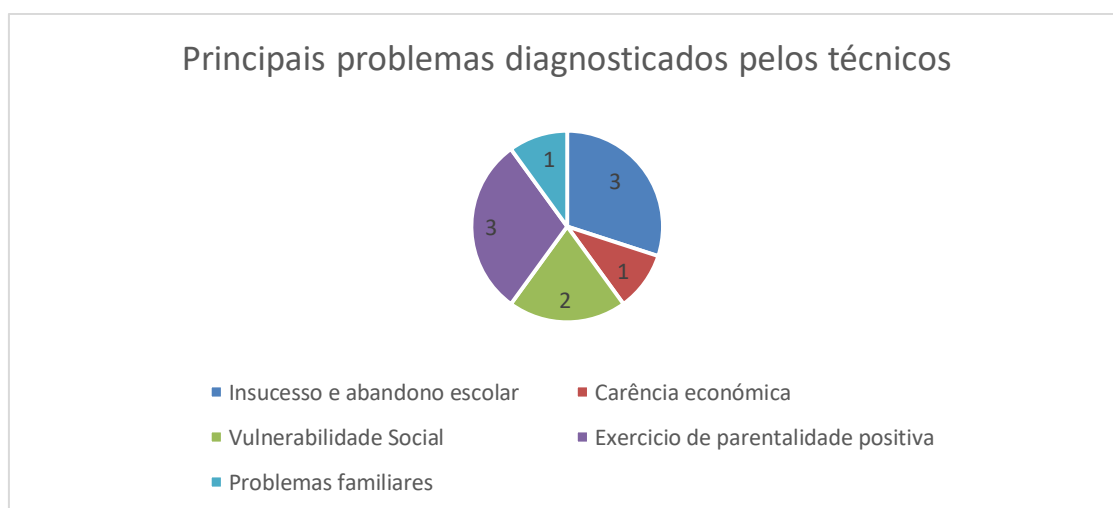
“Sentimos alguns jovens aqui que melhoraram e que compreenderam que é preciso teres objetivos de vida e sinto uma evolução mesmo nos mais pequenos. E sinto que os pais também percebem que a nossa intervenção é essencial. Eu acho que a nossa intervenção nestas freguesias é muito importante porque não há mais nada. Não há nenhum centro comunitário aqui nas duas freguesias, não há mais nenhum projeto social, nenhum, o resto é tudo a pagar, ATL's a pagar e centros de estudo. De intervenção comunitária nestas duas freguesias a única coisa é o (Re)Criar e o Bué d'Escolhas.” (Educadora Social 1)

“O impacto tem a ver sobretudo com a mudança no comportamento. Mais objetivos de vida.” (Coordenadora do Projeto Bué d'Escolhas)

“A intervenção tem sido positiva de uma forma geral. Diga-se que este projeto está numa fase inicial, visto que terminou outra geração. Iniciamos há 5 meses, e onde se vê o balanço positivo é no mais sucesso, porque houve mais gente a não ter negativas e, conseqüentemente, maior número de crianças a transitar de ano. O mais sucesso é um ponto, depois existem outras atividades que contribuíram para isso.” (Educadora Social 2)

Segundo o relato das técnicas do Projeto Bué d'Escolhas percebe-se que o grande impacto da sua intervenção passa precisamente pela mudança comportamental dos menores. Também se consegue constatar o impacto que o apoio ao estudo tem nas suas vidas. Perante problemas tão graves como aqueles que estes jovens enfrentam, o Projeto Bué d'Escolhas é reconhecido como fundamental.

Gráfico 3. Principais problemas diagnosticados pela Equipa Técnica do Projeto Bué d'Escolhas



Fonte: construída a partir das entrevistas realizadas

Quando os mecanismos de socialização apresentam dificuldades em desempenhar as suas funções integradoras acabam por contribuir para a situação de vulnerabilidade. Sabe-se que a reprodução da pobreza não passa apenas pela possibilidade de aquisição de materiais, é também associada a transmissão de “representações, atitudes, valores e

saberes práticos que são fundamentais para os jovens tentarem antecipar possíveis quadros de vida.” (Lourenço, 2005, p. 65). Assim sabe-se que o desenvolvimento da criança está dependente dos padrões de interação familiar, nomeadamente nas experiências e vivências que são proporcionadas à criança, assim como os cuidados básicos de saúde e segurança (Coutinho, 2004).

Também se sabe que os problemas familiares afetam a estabilidade emocional dos menores, podendo contribuir para fatores de risco caso não haja uma boa gestão emocional e onde o olhar não esteja voltado para o superior interesse da criança. Assim os problemas familiares são vistos, em alguns casos, como os principais problemas que as crianças e jovens enfrentam.

Também o insucesso escolar acumulado com o abandono precoce da escola, contribui para o reforço de situações de pobreza e de marginalidade social. Se a criança ou jovem não adquirir instrumentos que lhe permita estar no mesmo patamar que os restantes, acaba por dificultar a competitividade dentro do mercado de trabalho, acabando por ser um obstáculo para o futuro no que toca à integração no mercado de trabalho, contribuindo para a situação precária que está inserido. As crianças provenientes de contextos destruturados, podem encontrar-se em situação desfavorável, uma vez que podem estar mal preparadas para compreender a linguagem predominante na escola assim como responder aos padrões de sucesso escolar. Sabe-se que os baixos níveis de educação dos pais, assim como as más condições habitacionais podem contribuir para as taxas de insucesso escolar que caracterizam a situação de crianças provenientes de contextos desfavorecidos.

A carência económica vivida pelos agregados referidos, também constitui um dos principais problemas diagnosticados.

“...prioritariamente em situação de carência económica em risco social. Os principais problemas são o insucesso, processos de promoção e proteção e vulnerabilidade social. As crianças vêm para o projeto por encaminhamento pelos serviços locais de ação social.” **(Coordenadora do Projeto Bué d’Escolhas)**

“Principais problemas diagnosticados? É essencialmente esta dificuldade de os pais praticarem a parentalidade positiva, alguns pais que se encontram em desemprego de longa duração, alguns pais que vivem de subsídios, são mais assistencialistas digamos assim, o que faz com que os seus filhos depois queiram reproduzir aquela forma de viver e de pensar. Na minha perspetiva esses são os principais problemas destas crianças...” **(Educadora Social 1)**

“Em relação aos principais problemas são crianças em risco social, a maior parte delas, ou pelo percurso escolar, ou pelas próprias famílias. São sinalizadas pela CPCJ ou pela EMAT, aceitamos crianças que tenham problemas, portanto, baixos poderes económicos e que tenham algum percurso irregular na escola... nós geralmente também aceitamos para tentar ajudar a ter um

percurso mais equilibrado. São selecionadas pela CPCJ ou pela EMAT. Algumas pessoas vêm pedir porque sabem que damos apoio ao estudo e porque não têm possibilidades de pagar a um ATL e então como nós temos esse apoio as pessoas acabam por nos procurar.” (Psicopedagoga)

4.5. A percepção das professoras entrevistadas acerca das principais necessidades e problemas que afetam as crianças e jovens

Ouvir em primeira mão os contributos das professoras das crianças e jovens que acompanhámos foi essencial para esta investigação. Conhecer as principais necessidades que os professores enfrentam no dia a dia com as crianças e jovens elucidou-nos para a realidade vivida nas escolas. Para além disto percebemos algumas das questões que devem ser colmatadas aliando a Educação Formal (escola), Informal (família) e Não-Formal.

Tabela 11. Necessidades identificadas pelas Professoras

	P1	P2	P3	P4	P5
Reduzido dialogo entre encarregados de educação e as crianças e jovens	X	X		X	
Carências afetivas	X	X	X		
Demasiado tempo do dia passado em atividades	X				
Ausência de vigilância dos pais no que toca à televisão	X				
Conteúdos escolares exaustivos		X	X		X
Discrepância entre os conhecimentos transmitidos na escola vs os conhecimentos transmitidos na família	X	X		X	
Falta de respeito pela diferença, tolerância e valores associados à cidadania		X	X	X	X
Reduzida abertura para novas experiências por parte das crianças e jovens				X	X
Falta de disciplina na sala de aula			X		X

Fonte: construída a partir das entrevistas realizadas

Nesta tabela é possível perceber quais são as principais necessidades identificadas pelas professoras: a falta de respeito pela diferença, tolerância e valores associados à cidadania foi a mais assinalada. Seguida de outras quatro áreas de necessidades, apontadas por três das professoras, sendo elas: “reduzido diálogo entre encarregados de educação e as crianças e jovens”, “carências afetivas”, “conteúdos escolares exaustivos” e “discrepância entre os conhecimentos transmitidos na escola vs os conhecimentos transmitidos na família”.

“Quando questionada sobre que competências e valores seriam importantes de transmitir aos alunos, nesta idade, a professora respondeu que seria urgente trabalhar questões como patilha, tolerância, respeito pelo outro a cooperação e a aceitação da opinião do outro. Outra preocupação da professora, foi a indisciplina na sala de aula... não fala relativamente ao mau comportamento, mas sim estar sistematicamente a ter de mandar calar ou dizer para olharem

para a frente. Acredita que o problema não é o tempo de exposição da matéria, pois diz que as suas aulas são muito interativas, acredita antes, que os alunos não sabem distinguir os contextos onde estão, abrindo portas para que se comportem de igual forma, estejam no recreio, na sala de aula ou mesmo à mesa nas refeições. (Nota de campo, P3, Professora da Nádia e da Cristiana, disciplina de educação física)

Também se pode observar como uma necessidade identificada pela professora, é o facto de os alunos não estarem preparados para a disciplina dentro da sala de aula: as crianças e os jovens não estão munidas de competências relacionais, de comunicação e de gestão de conflitos, imprescindíveis para a saída para o mundo profissional, que irá valorizar estas competências.

“Aproveitou então para dizer que seria importante trabalhar através da educação não-formal competências relacionadas com ser solidário. As grandes dificuldades que encontram na educação dos seus alunos, passam por não saber ouvir, sendo que não tem paciência para prestar atenção ao outro. Também apontou para a disciplina na sala de aula, dizendo que as crianças são naturalmente mais agitadas e que com aulas de 90 minutos eles acabam por se desconcentrar e desmotivar. (Nota de campo, P5, Professora da Mariana e Elisabete, disciplina de inglês)

Como é possível constatar, através dos resultados apresentados, percebe-se que de facto trabalhar o desenvolvimento de competências de cidadania é desafiante. As crianças e jovens aqui descritas tem potencialidades para o exercício de cidadania, no entanto, como com qualquer ser humano, é necessário investimento, disponibilidade e empenho no desenvolvimento desta competência. É necessário refletir sobre a importância de trabalhar as questões associadas à cidadania, uma vez que a sociedade onde estamos inseridos necessita de cidadãos e cidadãs ativas, informados, responsáveis e autónomos no que toca à mudança.

O Projeto Bué d’Escolhas tem assim um papel fundamental no trabalho junto destes jovens. É notório que diariamente existe um investimento na educação para a cidadania, através da reflexão sobre as atitudes de cada indivíduo, assim como no estímulo para comunicar, ouvir e aceitar diferentes pontos de vista. Para além disso, encoraja os menores a serem participativos, tornando-se pessoas conscientes sobre as diferentes problemáticas da nossa sociedade, adotando assim um papel ativo no Mundo onde vivem.

Conclusão

Os moldes em que se educam as crianças e jovens são fulcrais para a construção de indivíduos adultos que sejam independentes, autónomos e conscientes. Desta forma, propôs-se, neste trabalho, analisar uma experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d'Escolhas.

A intervenção realizada junto deste grupo de crianças e jovens foi possível através da integração da autora na equipa técnica, enquanto voluntária no Projeto Bué d'Escolhas. Estar em contacto com este grupo, levou à necessidade de reflexão sobre como educar crianças e jovens socioeconomicamente vulneráveis, desenvolvendo competências cívicas que se tornem uma mais valia para a sua vida. Sabe-se que educar na atualidade é uma tarefa exigente e complexa, sendo fundamental o trabalho desempenhado junto das crianças e jovens, para que estes consigam lidar com as dificuldades que possam vir a enfrentar. A educação não-formal deve ser vista como um meio para trabalhar com as crianças e jovens determinados temas/assuntos de forma a estimular e fortalecer as suas competências pessoais, sociais e emocionais, dotando-as de ferramentas essenciais para uma vida autónoma e adulta.

Os desafios colocados à educação das crianças e jovens, têm sido alvo de reflexão nos últimos tempos. Falar de cidadania e participação cívica junto das crianças e jovens tem sido cada vez mais recorrente. Vive-se numa época marcada pela velocidade de mudanças sociais e económicas que acolhe um conjunto de incertezas, nomeadamente sobre a formação dos cidadãos e cidadãs. Trabalhar para uma educação voltada para a aquisição de competências de cidadania é de facto importante para a formação de qualquer criança e jovem. Desta forma, arriscamo-nos a dizer que trabalhar o tema da cidadania através da educação não-formal, foi de facto uma mais valia. Criar espaços onde as crianças e jovens se sintam integrados, incluídos e com poder de participação revelou, ao longo das sessões, ser um importante investimento. Quando nos deparamos com a evolução do comportamento das crianças de sessão para sessão, percebemos que estar disponível para desmistificar e conversar junto dos mesmos, contribui de uma forma positiva e significativa para o seu desenvolvimento.

A investigação contou com 12 meses de contacto com a população alvo sendo que as sessões ocorreram durante 2 desses meses. Toda a fase de observação contou com o apoio da coordenadora e da equipa técnica do Projeto Bué d'Escolhas.

Na primeira fase contou-se com a observação participante que foi importante para a investigadora criar relações positivas tanto com os participantes do projeto como com a equipa técnica. Esta fase passou por conhecer e participar nas atividades e reuniões realizadas no projeto assim como no apoio ao estudo junto das crianças e jovens, acabando por estar num contacto muito próximo com todos os membros do projeto.

A segunda fase contou com a realização das sessões junto das crianças e jovens. Para as sessões foi proposto estimular competências de empatia, escuta ativa, participação, comunicação e atenção ao outro. Foi uma fase pautada por imprevistos, como por exemplo o atraso do horário das sessões, devido ao excesso de trabalhos de casa. Propor estimular estas competências junto das crianças e jovens foi de facto desafiante uma vez que exigiu que a investigadora refletisse sobre como trabalhar estas competências de forma mais eficaz junto dos participantes.

As sessões tiveram uma avaliação positiva por parte da interventora, uma vez que no seu decorrer foi possível verificar que os participantes acabavam por estarem mais confiantes e recetivos para falar sobre determinados temas. Trabalhou-se a empatia quando as crianças faziam o exercício de se colocarem no lugar do outro, trabalhou-se a participação quando as crianças se mobilizavam para mostrar as suas perspetivas, trabalhou-se a comunicação quando havia o esforço de transmitir a ideia da forma mais clara a todos os membros e trabalhou-se a atenção ao outro quando se proponha a que todo o grupo prestasse atenção ao que um dos participantes dizia, adotando uma postura de observação, desprovido de juízos de valor e por fim, trabalhou-se a escuta ativa quando se promoveu momentos onde as crianças e jovens tinham de ter atenção ao que o outro está a expressar.

Uma vez que o ser humano desenvolve-se e torna-se pessoa através da socialização, deve-se reconhecer que a interação com outros humanos irá efetivamente condicionar a forma como tomamos decisões, conversamos, aprendemos, como pensamos e como temos consciência de nós mesmos, etc...

Tem-se consciência de que cinco sessões não são suficientes para consolidar algumas das competências aqui referidas, no entanto, o Projeto Bué d'Escolhas tem como um dos seus objetivos trabalhar, também, estas competências. *“Os projetos procuram desenvolver capacidades para integrar sentimentos (competências emocionais), pensar (competências cognitivas), e agir (competências comportamentais), a fim de ajudar a criança e o jovem a conseguirem concretizar objetivos específicos que eles próprios*

definem e prosseguem” (Programa Escolhas, 2012, p. 17). Desta forma acredita-se que tenha sido um complemento à intervenção já anteriormente realizada.

Quando se realiza as dinâmicas é sempre com vista a fornecer condições para que as crianças e jovens consigam mudar as suas atitudes. Desta forma a abordagem é focada na criança. Sabe-se que o importante não é tanto o que o dinamizador transmite, o que é realmente importante é que a criança ou jovem aprenda ou perceba o que foi feito e discutido, ao longo da sessão. É necessário criar condições para que as crianças e jovens sejam cidadãos e cidadãs, com tudo o que isso implica, com os seus direitos e deveres. Que se sintam importantes e impactantes no mundo em que vivem e nas suas próprias vidas. *“São os sentimentos que mobilizam as pessoas, são as relações humanas que as motivam a querer fazer parte ou a criar algo”* (Programa Escolhas, 2012, p. 34). É nesta lógica que se tenta trabalhar, através da educação não-formal, de forma a complementar o trabalho já realizado no Projeto Bué d’Escolhas, a participação na cidadania. Foi com envolvimento e a aproximação dos jovens que se conseguiu construir uma relação de afeto que mostra ser a ponte inicial para o trabalho que já foi realizado e que deverá ter continuidade.

Posto isto, como já referido anteriormente, percebe-se a importância da educação não-formal neste processo, sabe-se que constitui uma ferramenta importante no processo de construção e formação da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou idade (Gohn M. d., 2014). Um dos princípios da educação não-formal é o poder transformador. Sabe-se que no terreno pode-se dar conta de algumas limitações do sistema formal de ensino. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que contribui para a aprendizagem, o conhecimento é gerado por meio de vivências de determinadas situações-problema. *“As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm”* (Gohn M. , 2008, pp. 103-104).

Segundo Carl Rogers (1985), fala-nos na abordagem centrada na pessoa (ACP), o autor nos diz, é que cada indivíduo possui em si mesmo, recursos consideráveis para se compreender, perceber-se diferentemente, que cada pessoa pode desenvolver as suas potencialidades. Sabe-se que nenhum ser humano nasce a ser bom ou mau por natureza, sabe-se antes que se uma pessoa nasce em condições favoráveis poderá desenvolver-se no sentido da maturidade e do funcionamento adequado, enquanto se a pessoa está sujeita a condições desfavoráveis, estas podem vir a condicionar o desenvolvimento pleno de

muitas das suas potencialidades. No entanto o autor fala-nos da tendência atualizante, algo inerente ao indivíduo para desenvolver todas as suas capacidades de forma a aperfeiçoar-se.

Como se sabe, o desenvolvimento da pessoa não é estanque, mas sim algo contínuo, confia-se que o trabalho que tem vindo a ser realizado contribui para estimular as potencialidades e trabalhar então, as competências para o exercício da cidadania.

No final das sessões, como anteriormente referido, eram realizados o debate e a reflexão de forma a se pensar sobre o que tinha acontecido na sessão. Para isso foi utilizado a técnica do questionamento socrático. Esta técnica é utilizada para modificar os pensamentos automáticos. Existe uma orientação da conversa para que a criança entenda o problema, explore outras soluções e possa trabalhar as suas dificuldades. As perguntas que são feitas estão direcionadas com o propósito de estimular a curiosidade e desejo de saberem mais, estimulando ao processo de aprendizagem. Ao utilizar esta técnica deve-se encorajar as crianças a avaliar os seus pensamentos, por via de perguntas que os façam pensar, de forma a compreenderem as suas decisões e tirem as suas próprias conclusões (Santos & Medeiros, 2017).

Não mudamos o mundo de um dia para o outro, mas acreditamos que é com este tipo de iniciativas que podemos promover mais e melhores competências nas crianças e jovens. Dota-las de competências de cidadania parece-nos se um trunfo em matéria de aprendizagem ao nível dos conteúdos escolares, como está previsto no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória *“um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.”* (Martins, et al., 2017, p. 6)

É através das relações que nos tornamos pessoas e por consequente que construímos a sociedade e nesta perspetiva, o papel da educação não-formal deve ser visto como uma oportunidade de aprendizagem, nomeadamente sobre aqueles que por diversas razões se encontram afastados ou não enquadrados no sistema escolar e das qualificações formais. Nesta lógica, a educação não-formal junto de grupos desfavorecidos, é uma mais valia, uma vez que desenvolve novas competências que irão contribuir para uma melhor integração social e por consequente para a cidadania.

À medida que as sessões foram realizadas foi possível sentir o espírito de união entre os jovens, não havendo hierarquias. Através deste espaço de educação não-formal, as crianças e jovens comunicavam entre si, partilhando as suas ideias e desta forma trabalhávamos as competências a que nos tínhamos proposto. Um aspeto positivo, a nosso ver, é a versatilidade das idades dos participantes, uma vez que era possível observar o empenho das crianças e jovens mais velhas no que toca à responsabilidade das atitudes a adotar enquanto exemplo para os mais novos e por consequência, observou-se as crianças e jovens mais novas a tomarem iniciativas e a adotarem determinadas posturas seguindo os mais velhos.

As competências humanas que são necessárias no dia a dia, não devem ser desvalorizadas, pois pouco adianta escolarizar os indivíduos durante 12 anos (em média) das suas vidas se depois não forem capazes de serem cidadãos e cidadãs munidos de competências que lhes permitam alterar e participar na sociedade, de forma a melhorá-la. Não deixa de ser necessário os programas escolares com saberes associados a determinadas disciplinas, uma vez que são vários os conhecimentos necessários no quotidiano. A aquisição de diferentes competências permite que em determinadas situações seja mais fácil tomar certas decisões e resolver determinados problemas. Verifica-se que a educação não-formal assenta em valores sociais e humanos, promovendo assim, a inclusão social.

Percebe-se que este tipo de projeto que trabalha através da educação não-formal é de riqueza extrema para a intervenção, uma vez que garantem às crianças e jovens um ambiente motivador capaz de enriquecer os indivíduos através das experiências, proporcionando um desenvolvimento das características sociais assertivas e que desta forma, possam ser, no futuro, cidadãos e cidadãs qualificados em diversos níveis, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Aliar as aprendizagens formais às aprendizagens ao nível social e cultural é sem dúvida crucial para garantir o desenvolvimento integro das crianças e jovens.

A par das sessões foram realizadas as entrevistas a vários atores da vida das crianças e jovens, nomeadamente as suas encarregadas de educação, à equipa técnica do projeto Bué d'Escolhas e professoras do grupo em questão. As representações e perspetivas destes agentes foram importantes para o melhor conhecimento das necessidades, contribuindo assim, para futuras intervenções.

Do ponto de vista das encarregadas de educação, o projeto Bué d'Escolhas tem forte impacto na vida das crianças e jovens que o integram. As encarregadas de educação

frisaram que o impacto é positivo em diversas vertentes na vida dos filhos, nomeadamente na aquisição de novas competências que conferiam trunfos significativos aos mais novos. Também foi possível conhecer as perceções das encarregadas de educação relativamente as alterações do comportamento dos seus filhos. Percebeu-se que na ótica das encarregadas o comportamento dos filhos tem uma alteração positiva, referem que os menores se encontram mais comunicativos, mais calmos e que consequentemente acabam por demonstrar maiores sucessos a nível escolar. Também foi possível conhecer os temas e valores que no olhar das encarregadas de educação seriam pertinentes de serem abordados. Referiram que seria benéfico trabalhar junto das crianças e jovens temas como os perigos da internet, comportamentos aditivos, educação sexual, bullying, promoção de contactos intergeracionais, promoção da autoestima e do autoconceito, a cidadania e participação cívica e por último sensibilizar as camadas mais jovens para o uso exaustivo da tecnologia. Efetivamente este contributo por parte das encarregadas de educação, leva-nos a questionar se atualmente é investido o tempo adequado no desenvolvimento destes temas e abertura para uma discussão crítica sobre os mesmos, construindo e desenvolvendo pensamento crítico nas crianças e jovens da nossa sociedade.

Do ponto de vista da equipa técnica do projeto Bué d'Escolhas, para além da descrição dos temas e valores a serem trabalhados juntos das crianças também foi possível conhecer quais são os principais problemas diagnosticados nos participantes do projeto. Relativamente aos temas e valores, a equipa técnica frisou ser importante trabalhar junto das crianças e jovens temas e valores como a cidadania, o respeito pelo outro, utilização das tecnologias e estimular para a criação de objetivos de vida, no sentido de consciencializar as crianças e jovens de projetarem e idealizarem o seu futuro. Estes contributos foram importantes, uma vez que desta forma é possível delinear uma intervenção mais ajustada às verdadeiras necessidades sentidas, sendo elas o insucesso e abandono escolar, os problemas familiares, a vulnerabilidade social, a carência económica e o exercício de uma parentalidade positiva. Também foi possível conhecer a perceção das técnicas relativamente à alteração do comportamento por parte das crianças e jovens, demonstraram ser positivo o balanço da intervenção referindo a necessidade de haver continuidade do trabalho junto dos mesmos. Conclui-se que é necessário um acompanhamento longitudinal às crianças e jovens, sendo que o acompanhamento realizado será mais frutífero quanto maior o tempo dedicado a estas temáticas permitindo que estas sejam interiorizadas e trabalhadas de forma pormenorizada e abrangentes, uma

vez que só desta forma poderão os jovens assimila-las e reproduzi-las nos diversos contextos do seu dia a dia.

Relativamente às professoras entrevistadas, foi possível conhecer, quais são as principais necessidades identificadas de serem trabalhadas junto das crianças e jovens. Através das entrevistas feitas aos diferentes agentes da vida das crianças e jovens foi possível conhecer, compreender e propor pistas futuras para uma melhor intervenção. Uma intervenção focada na resolução das necessidades, nomeadamente, das carências afetivas, do estímulo para o diálogo entre os encarregados de educação e as crianças e jovens, sobre a falta de respeito pela diferença, pela tolerância e pelos valores associados à cidadania, estimular as crianças e jovens para maior abertura a novas experiências, assim como a compreensão dos seus modos de vida de forma a que seja possível haver um desenvolvimento pleno e íntegro. Com a partilha destas opiniões podemos concluir que é necessário valorizar as diferenças individuais de cada criança e jovens, motivando a sua discussão, com o objetivo de dar ênfase às mesmas e celebrá-las como algo positivo e que os distingue dos demais. A valorização destas diferenças cultivará na população alvo uma maior tolerância e por consequência uma compreensão da diversidade existente entre os indivíduos que compõem uma sociedade. Esta compreensão fará com que os jovens sejam mais conscientes dos direitos e deveres de cada um e desta forma atuem de uma maneira mais harmoniosa e congruente com o significado de ser cidadão e cidadã

Com a análise das entrevistas foi possível perceber o impacto que a socialização tem na formação das crianças e jovens. Perceber que o investimento que é dado na formação e no desenvolvimento mais tarde irá determinar o tipo de cidadão e cidadã que este é. Assim este trabalho mostra que mais do que lecionar os conteúdos escolares, é necessário encontrar respostas que dotem as crianças e jovens a responder às carências vivenciadas. A educação não-formal poderá ser vista, também, como uma forma de complementaridade ao sistema formal de educação. É de realçar que o presente trabalho teve uma abordagem holística e sistémica, uma vez que envolveu as crianças e jovens, assim como os seus familiares e a escola.

O trabalho realizado compõe, na nossa visão, um contributo relevante para futuros projetos de educação não-formal com crianças e jovens, permitindo identificar, os pontos fortes que poderão melhorar futuras intervenções.

No entanto, esta dissertação tem limitações, nomeadamente o tamanho reduzido da amostra, o número de sessões realizadas junto das crianças e jovens e a aplicação da escala, que na nossa perspetiva deveria ter sido aplicada uma vez no início e

posteriormente no final da intervenção. Aumentar o número de sessões em grupo, aumentar o número de participantes e aplicar a escala em dois momentos distintos parece-nos ser importante para uma maior e mais aprofundada compreensão da realidade.

Promover experiências de educação não-formal é de facto uma forma de “aprender fazendo”. Neste espaço é possível tratar temas que saiam da nossa zona de conforto, mas que através das nossas experiências seja possível crescer e desenvolvermo-nos.

Parece-nos que, de facto, esta é a principal conclusão a retirar, para além das relações pessoais que foram criadas. Assim, acreditamos que realmente é através da conversa que “a gente se entende”.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XXI*(Sociologia), 121-139.
- Assembleia da República. (14 de 10 de 1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, pp. 3067-3081.
- Assembleia da República. (30 de 08 de 2005). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, pp. 5122 - 5138.
- Bandura, A. (1962). Social Learning through Imitation. Em R. Marshall, & E. V. W., *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 10, pp. 211-274). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- Becker, H. (1977). Social class variations in the teacher-pupil relationship. In *Journal of Educational Sociology*, 25, 451-465.
- Benavente, A., Leão, C., & Rabaça, A. (1992). *As inovações nas escolas. Um roteiro de projectos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bosco. (2005). Memórias do Oratório de São Francisco de Sales. 2, pp. 1815-1855.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, P. (1999). O capital social - notas provisórias. (Vozes, Ed.) *Escritos de Educação*, pp. 65-69.
- Bourdieu, P. (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brander, P., Witte, L. D., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2016). *COMPASS: Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Portugal: Artes Gráficas.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments By Nature And Design*. Reino Unido: Harvard University Press.
- Bué d'Escolhas - E7G. (2019). *Relatório de Avaliação N-009*. Maia.
- Calado, P. (2014). O papel da Educação Não-Formal na inclusão social: a experiência do programa escolhas. pp. 60-94.
- Câmara Municipal da Maia. (5 de outubro de 2020). *Câmara Municipal da Maia*. Obtido de <https://www.cm-maia.pt/pages/1371>
- Canário, R., Rolo, C., & Alves, M. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola de 1º ciclo. Departamento de Avaliação, Prospectiva e planeamento do Ministério da educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coutinho, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, pp. 55-64.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R. C., Chung, F., geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1998). *Educação um Tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2020). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. pp. 1-5. Obtido de <https://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (10 de 2020). Obtido de Direção-Geral do Ensino Superior: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020>
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

- Freire, P. (1977). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, V. A. (2007). *Educação não formal do histórico ao trabalho local*. Campinas.
- Gaspar, T. (2010). *Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents: Personal and Social Factors that promote quality of life*. German: Lambert Academic Publishing.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). *"Para mim é fácil": Escala de avaliação de competências pessoais e sociais*. Lisboa: Equipa Aventura Social.
- Gaulejac, V. d., & Taboada-Léonetti. (1994). *La Lutte des Places. Insertion et désinsertion*. Paris: Hommes et Perspectives.
- Gilles Lipovetsky, J. S. (2017). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Gohn, M. (2008). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (Vol. 4ª Edição). São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. d. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, pp. 35-50.
- Gohn, M. d. (2014). *Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social*. Rio de Janeiro: Cortez Editora.
- Gohn, M. d. (Setembro/Dezembro de 2016). Educação Não Formal nas Instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, 18, pp. 59-75.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, pp. 4-9.
- Herrera, K. M. (2016). Da Invisibilidade ao Reconhecimento: mulheres rurais, trabalho produtivo, doméstico e de care. *Política & Sociedade*, 15, pp. 208–233.
- INE. (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Khanlou, N., & Barankin, T. (2007). *Growing Up Resilient*. Nova Iorque: Ontário.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nas camadas populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneiro.
- Libâneo, J. (2002). *Pedagogia e Pedagogos: para que?* São Paulo: Cortez.
- Lipovetsky, G. (1992). *O Império do Efêmero*. Portugal: Dom Quixote.
- Lourenço, M. d. (2005). *Pobreza e exclusão social e políticas sociais em Portugal: Uma Análise de Políticas Sociais na Relação com a Pobreza*. Direção Geral da Segurança Social.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, pp. 463-478.
- Manzini, E. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, pp. 149-158.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber: 7ª Edição.
- Marques, E. M. (2012). *A transformação dos esquemas de motivação, percepção e de ação que compõem o habitus de jovens em risco de desinserção social*. Tese de Douturamento, Porto.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).

- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (13 de abril de 2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 185-202.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facts of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, pp. 1170-1192.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Portugal.
- Nassif, R. (1983). *Pedagogia General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Neto, A. M., Lobo, C. C., & Carvalho, O. d. (2012). A Família e a Escola na construção da cidadania. *ACTAS do 12º colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 247-261.
- Núcleo Executivo da Rede Social da Maia. (2014). *Diagnóstico Social do Município da Maia*. Maia: Núcleo Executivo da Rede Social da Maia.
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. . *Colóquio: Educação e Sociedade*, pp. 41-60.
- Oudenhoven, N. J., & Wazir, R. (2006). *Newly emerging needs of children : an exploration*. Antuérpia: Garant.
- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., Perista, P., & Quintal, E. (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal*. Lisboa: CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pires, E. L. (1999). *Lei de bases do sistema educativo- apresentação e comentários*. Porto : Asa Editores.
- Programa Escolhas. (2012). *Recolhas: Fazer escola com o Escolhas*. Portugal: Programa Escolhas.
- Queiroz, M. C., & Gros, M. (2002). *Ser Jovem num bairro de habitação social*. Porto: Campo das Letras.
- Quiles, M., & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Ed.
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, pp. 16-21.
- Santos, C. E., & Medeiros, F. d. (2017). A relevância da técnica de questionamento socrático na prática Cognitivo-Comportamental. *Arch Health Invest* , pp. 204-208.
- Simsom, O. R., Park, M. B., & Fernandes, R. (2001). *Educação não-formal: Cenários da Criação*. Campinas: Unicamp.
- The World Health Organization. (2001). *The World health report : 2001 : Mental health : new understanding, new hope*. Switzerland: World Health Organization.
- Tiba, I. (2003). *Quem ama, educa!* Cascais: Pergaminho .
- Trilla, J. (1996). *A pedagogia da felicidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Urta, J. (2009). *O pequeno ditador* . Lisboa : A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, pp. 109-117.
- Vieira, C. C., Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F. M., Vicente, F. L., Teixeira, F., . . . Pinto, T. (2017). *GUIÃO DE EDUCAÇÃO: Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: CIG.

- Vieira, C., Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F., Vicente, F., Teixeira, F., . . .
Ferreira, V. (2017). *Guião de Educação: Conhecimento, Género e Cidadania no
Ensino Secundário*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de
Género.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks
for 21st century competences: Implications for national curriculum policies.
Journal of Curriculum Studies, 44, 299-321.

ANEXOS

Anexo 1. Identificação do Consórcio do Projeto Bué d'Escolhas -E7G

1. Câmara Municipal da Maia (Entidade Promotora)
2. Santa Casa da Misericórdia da Maia (Entidade Gestora)
3. Junta de Freguesia de Águas Santas
4. Junta de Freguesia de Pedrouços
5. Agrupamento de Escolas de Águas Santas
6. Agrupamento de Escolas de Pedrouços
7. Espaço Municipal, EEM
8. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco da Maia
9. Centro de Emprego da Maia
10. Associação Vencedores de Sangemil
11. Associação Fontineiros da Maia
12. Socialis – Associação de Solidariedade Social
13. Grupo BIAL
14. SONAE MC
15. WORTEN
16. SONAE Sports and Fashion
17. ISMAI – Maiêutica
18. EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza
19. ASMAN
20. Associação Empresarial da Maia
21. Cerealis

Anexo 2. Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação num Trabalho de Pesquisa

Eu, Rita Antunes de Azevedo Moreira Moura, aluna do Mestrado em Intervenção na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, encontro-me a realizar um trabalho de projeto de natureza científica subordinado ao tema “A conversar é que a gente se entende” com orientação da Prof.^aDoutora Elsa Montenegro.

Com esta pesquisa pretendo:

1. Perceber quais as principais competências e valores que considera importantes de serem desenvolvidos nas crianças e jovens;
2. Compreender o impacto que o Projeto Bué d’Escolhas tem nas crianças e jovens participantes.

Para a recolha de informação irei utilizar como técnica privilegiada a entrevista semiestruturada. Para um registo rigoroso da informação é importante proceder à gravação das entrevistas. Este material será posteriormente destruído, após análise e elaboração do trabalho de projeto de mestrado. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo o entrevistado abandonar a entrevista a qualquer momento. As respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão tratados e analisados de acordo com as regras de investigação científica e usados apenas para os fins académicos indicados.

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação neste estudo. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo.

O investigador

O participante

Data:____/____/____

Anexo 3. Guião de Entrevista semiestruturada – Equipa Técnica

GUIÃO DE ENTREVISTA TÉCNICOS QUE TRABALHAM COM AS CRIANÇAS E JOVENS DO PROJETO BUÉ D’ESCOLHAS

I. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ENTREVISTADO: PERCURSO ESCOLAR E PROFISSIONAL

1. Nível de escolaridade
2. Atividade profissional atual: profissão desempenhada e posição hierárquica dentro da instituição
3. Desde quando trabalha no Projeto Bué d’Escolhas

II. PROJETO BUÉ D’ESCOLHAS

1. Elementos históricos do Projeto Bué d’Escolhas:

1. Quando nasceu?
2. Quais os objetivos?
3. Área sócio-espacial de intervenção?
4. Atividades desenvolvidas
5. Público-alvo (número de crianças/jovens; idades; sexo; características socioculturais; anos de escolaridade; principais problemas diagnosticados; como são selecionadas as crianças para participar nas ações desenvolvidas pelo projeto)
6. Equipa de trabalho (nº de pessoas; categorias profissionais)
7. Protocolos de cooperação com outras entidades do concelho, quais? (solicitar exemplos concretos de parcerias que considere uma mais valia para o trabalho de projeto “A falar a gente entende-se bué”; outras entidades que considera relevantes estabelecer protocolos de cooperação...)

2. Representações sobre o modo de funcionamento do Projeto:

1. Solicitar a descrição detalhada das práticas de intervenção realizadas no âmbito deste projeto nas suas diferentes fases: diagnóstico; intervenção; avaliação
2. Que áreas de intervenção considera que seria importante melhorar/aperfeiçoar (nas diversas etapas de intervenção)?

3. Impacto das intervenções do projeto (dados objetivos existentes – que avaliação? percepção dos técnicos sobre os efeitos das suas intervenções;)

3. Entre o diagnóstico e a intervenção:

1. Considera que as intervenções /atividades promovidas pelo Projeto vão ao encontro das necessidades e problemas diagnosticados nas crianças? (Se sim, pedir exemplos concretos. Se não, que ações seriam importantes desenvolver?);
2. Principais dificuldades sentidas no trabalho diário com as crianças/jovens? Como considera que poderiam ser ultrapassadas?
3. Na sua opinião, que temas/assuntos acha que são pertinentes trabalhar com as crianças e jovens integradas no Projeto? Porquê?
4. Que competências considera relevantes que as crianças e jovens integrados no Projeto adquiram?
5. Que metodologias de trabalho considera que são úteis serem utilizadas nas atividades realizadas com as crianças/jovens?

Anexo 4. Guião de Entrevista semiestruturada –Encarregados de Educação

GUIÃO DE ENTREVISTA

REPRESENTAÇÕES DOS PAIS A RESPEITO DO PROJETO BUÉ D'ESCOLHAS

1. Habilitações académicas:
2. Desde quando o seu filho está inscrito no Projeto Bué d'Escolhas?
3. Que motivos o\|a levaram a inscrever o\|a seu\|sua filho\|a no projeto Bué d'Escolhas?
4. Considera que o projeto Bué d'Escolhas é importante na vida do\|a seu filho\|a? Porquê?
5. Na sua opinião, quais os pontos fortes deste Projeto?
6. E quais os pontos mais frágeis que gostariam que fossem alterados?
7. O que espera da participação do seu filho neste Projeto? Que competências gostaria que o seu filho desenvolvesse através da sua participação nas atividades do projeto?
8. Identifica alterações no comportamento do\|a seu\|sua filho\|a desde que ele participasse no projeto Bué d'Escolhas? (Solicitar exemplos).
9. Considera que a participação do\|a seu\|sua filho\|a no projeto Bué d'Escolhas tem sido/é importante para reforçar a sua confiança e as suas capacidades individuais? Porquê?
10. Considera que a formação obtida no projeto Bué d'Escolhas têm vindo ou pode influenciar o modo como o\|a seu\|sua filho\|a projeta o futuro? Porquê?
11. Na sua opinião, que temas gostaria que fossem trabalhados neste Projeto? Porquê?
12. Que valores e aprendizagens considera importantes transmitir ao\|à seu\|sua filho\|a? Porquê?

Anexo 5. Guião de Entrevista semiestruturada – Professores

GUIÃO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Apresentar o que quero fazer com as crianças e jovens;
2. Na sua perspetiva quais são os principais problemas que vivencia na educação das crianças e jovens;
3. Que tipo de competências e valores acha importantes\determinantes trabalhar\transmitir num projeto de educação não-formal? Que valores e práticas acha importante de transmitir nestas idades?
4. Que métodos e técnicas acha importantes desenvolver com eles?
5. Tendo em conta os problemas que identifica, quais acha que devem ser atacados?
6. Pode-me dar exemplos concretos de parcerias que considere uma mais valia para o meu projeto?
7. Que dificuldades encontra no dia-a-dia na educação dos seus alunos?
8. Na sua opinião, que temas acha pertinente trabalhar com as crianças e jovens? Porquê?
9. Sente que as crianças apresentam interesse relativamente à temática dos valores humanos?
10. Que competências e valores seriam importantes de serem trabalhados junto das crianças e jovens?

Anexo 6. Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais

“Para mim é fácil”
Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para crianças
e adolescentes EACSE-CA

Gaspar, T.; Matos, M.G. & Aventura Social (2013)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
1 - Para mim é fácil escutar outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Para mim é fácil começar e manter uma conversa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Para mim é fácil fazer perguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Para mim é fácil dizer "obrigado"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Para mim é fácil ir falar a uma pessoa que não conheço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Para mim é fácil dar elogios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Para mim é fácil pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Para mim é fácil pedir desculpa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Para mim é fácil compreender os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Para mim é fácil mostrar os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Para mim é fácil compreender os sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Para mim é fácil pedir autorização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Para mim é fácil partilhar coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Para mim é fácil "controlar-me"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 - Para mim é fácil defender os meus direitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - Para mim é fácil fazer uma queixa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 - Para mim é fácil acalmar-me quando tenho uma situação difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Para mim é fácil dizer não quando me tentam convencer de algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
19 - Para mim é fácil lidar com os colegas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Para mim é fácil lidar com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Para mim é fácil saber o que fazer em situações complicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Para mim é fácil, quando tenho um problema, perceber o que me aconteceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Para mim é fácil saber o que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Para mim é fácil reconhecer o que sei fazer bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Para mim é fácil compreender os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Para mim é fácil fazer escolhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Para mim é fácil ajudar alguém que precisa de ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Para mim é fácil, quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Para mim é fácil mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 - Para mim é fácil iniciar uma nova tarefa, mesmo quando já estou cansado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 - Para mim é fácil ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 - Para mim é fácil não me lembrar dos meus objectivos quando aparecem pequenos problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 - Para mim é fácil esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 - Para mim é fácil ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
35 - Para mim é fácil falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 - Para mim é fácil acalmar-me quando estou entusiasmado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 - Para mim é fácil saber quando vou começar a chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 - Para mim é fácil não fazer coisas exageradas quando estou zangado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 - Para mim é fácil concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os meus colegas estão a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 - Para mim é fácil deixar-me levar pelas emoções, quando me entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 - Para mim é fácil não fazer uma coisa, quando sei que não a devo fazer..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 - Para mim é fácil encontrar alguém que me ajude quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 - Para mim é fácil perceber quando estou a viver uma situação difícil e é melhor pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 7. Descrição detalhada das atividades da Medida I do Projeto Bué d'Escolhas – E7G

Espaço MAISucesso

Apoio (escolar e educativo) pedagógico direcionado para as maiores dificuldades identificadas nos jovens ao nível escolar: valorização da escola, motivação para o estudo, hábitos de trabalho, rotinas positivas, concentração, responsabilização pelas tarefas. Este apoio inclui um período diário de tempo livre não estruturado, um período semanal de tempo livre estruturado, mas organizado pelos próprios jovens, e a realização de trabalhos de casa ao ar livre uma vez por semana (nos períodos do ano com clima favorável).

Match-Making: Programa de Mentoria para Jovens

O/A jovem e o seu/sua mentor/a têm encontros semanais com o objetivo de o segundo apoiar o primeiro na sua vivência diária, na resolução de problemas, na elaboração de tarefas e trabalhos escolares, na definição de um projeto de vida. O/A mentor/a tem a oportunidade de fazer a diferença na vida de um/uma jovem e contribuir para o seu sucesso pessoal, escolar e mesmo profissional. Os mentores fazem parte do consórcio do Projeto e pode haver também mentores extra-consórcio. Existirá um período de reuniões e dinâmicas de conhecimento mútuo.

Gabinete de Mediação e Apoio à Parentalidade Positiva

Este trabalho inclui a capacitação das famílias para a resolução ativa dos seus problemas, o acompanhamento individualizado, a mediação familiar, a mediação escola-família, a mediação para a atribuição de apoios sociais e um trabalho específico em contexto de domicílio. Inclui também a criação de um grupo de apoio entre famílias, numa ótica de capacitação, partilha de experiências e aprendizagem mútua baseada nos princípios da pedagogia de pares e no equilíbrio de saberes e de competências parentais entre famílias, com particular enfoque nas questões escolares.

Reforço Positivo: Acompanhamento Psicossocial e Psicopedagógico

Acompanhamento especializado aos jovens com problemáticas mais específicas no âmbito da parceria com a Clínica Reforço Positivo, com vista à promoção da Saúde Mental.

Programa de Tutoria para a Empregabilidade

Promover em contexto de grupo programas específicos e desenhados à medida dos jovens, que desenvolvam as suas capacidades e os preparem para o universo laboral, através de alguns pontos essenciais: Valores Pessoais e Profissionais, Ética na vida e na profissão, Resolução de Problemas em Contexto de Trabalho, Definição de Objetivos Profissionais, Curriculum Vitae e Redes Sociais na Empregabilidade, assim como Entrevistas de Emprego. A atividade prevê sempre a inclusão de convidados e mentores externos à equipa e mesmo ao consórcio. Prevê também a realização de Atividades de Exploração Vocacional que fomentem a aprendizagem pela via da experiência. Proporcionar aos jovens a possibilidade de conhecerem profissões, instituições, empresas e contextos reais de trabalho, quer seja em períodos de estágio, quer seja em experiências diárias.

Fazer Ciência no LabsMaia

Desenvolvimento de ateliês mensais que promovam o gosto pelo conhecimento científico, num registo lúdico potenciador da aprendizagem experimental, fazendo sempre a ponte com os conteúdos letivos, como forma de motivação para a aprendizagem.

Prémio Zero Negas

Atribuição de um prémio de mérito escolar para 5 jovens do 2ºciclo, 3ºciclo e Secundário. Será possibilitado a 5 jovens do projeto a estadia num campo de férias durante uma semana em regime de alojamento. Os prémios são atribuídos por mecenas locais e os 5 jovens eleitos são os que obtiverem a melhor média escolar no final do ano letivo.

Anexo 8. Descrição detalhada das atividades da Medida III do Projeto Bué d'Escolhas – E7G

Bué de Ritmos – Grupo de Dança

Desenvolvimento de Competências artísticas e culturais pela vida da dança e da música, potenciando a expressividade e a criatividade como reforço da auto-estima e do auto-conceito. Esta atividade inclui também a apresentação periódica de espetáculos.

Bué de Cenas – Grupo de Teatro Musical

Desenvolvimento de competências artísticas e culturais pela vida da expressão dramática, potenciando a expressividade e a criatividade como reforço da auto-estima e do auto-conceito. Reforço dos níveis de cultura geral e literacia. Esta atividade inclui também a apresentação periódica de espetáculos.

Iniciativa Vencer o Tempo

Desenvolver ateliês de informática sénior em estreita articulação com as respostas sociais locais de apoio à terceira idade. Os ateliês são desenvolvidos pelos jovens do projeto enquanto dinamizadores, numa perspetiva de aprendizagem cooperativa e solidariedade intergeracional.

ProCig: Programa de Ativação para a Cidadania, Desenvolvimento Pessoal e Igualdade de Género

Paralelamente e em estreita articulação com os agrupamentos escolares, será construído um programa de desenvolvimento de competências, no sentido de trabalhar temas relevantes e promover capacitação em áreas-chave, nomeadamente:

- A igualdade de género e o combate a atitudes discriminatórias e violentas entre rapazes e raparigas, incluindo o cyberbullying e o cyberstalking;
- O respeito pela diferença no que diz respeito à orientação sexual e às características físicas;
- A recusa de expressões de sexualidade que envolvam violência e coação;
- A desconstrução de preconceitos, mitos e crenças infundadas acerca das relações íntimas, sexualidade e papéis de género.

A metodologia proposta assenta em princípios dinâmicos de exploração e dissecação de

narrativas de problemas reais, aprofundando o conhecimento sobre grandes temas, pela via da reflexão crítica conjunta e promovendo também a coragem cívica nos jovens, rentabilizando um dos Recursos Escolhas - “Trata a Sexualidade por Tu”.

Outro tema relevante a trabalhar prende-se com os comportamentos aditivos, desde as drogas à adição tecnológica, focalizado numa metodologia de pedagogia de pares, assim como o trabalho com os progenitores.

Atividades Lúdicas e Pedagógicas para os Períodos de Interrupção Letiva (Natal, Páscoa, Verão)

Criação de Espaços de Lazer Construtivo e pedagógico para uma ocupação útil e pedagogicamente relevante, potenciando aos jovens multivivências em contexto de grupo, reforçando a coesão e promovendo a igualdade de oportunidades.

Famílias Bué Saudáveis – Atelier de Culinária

Capacitar as famílias para a adoção de hábitos alimentares saudáveis, para a importância de cozinhar diariamente, promovendo a aprendizagem no seio familiar como forma de melhorar a relação entre a família e promover momentos de maior partilha e cumplicidade sob um pretexto igualmente significativo, como o da alimentação saudável.

Férias Desportivas da Maia

Organização de atividades desportivas durante uma semana intensiva, no âmbito da iniciativa da autarquia (Férias Desportivas da Maia), potenciando o acesso de 25 jovens a esta semana plena de experiências, treino e intercâmbio com jovens de todo o concelho

Realização de um Documentário sobre a Comunidade Cigana: Maia Sul

Sensibilização para a importância destas comunidades no contexto da interculturalidade e no respeito pela diversidade, em estreita consonância e articulação com a ENICC.

Seminário Internacional de Boas Práticas de Intervenção

A iniciativa tem como principal objetivo fomentar a discussão pública em torno das práticas de intervenção socioeducativa e comunitária com crianças e jovens em risco, com particular enfoque nas minorias étnicas, assinalando também a Semana da Interculturalidade e o Dia Internacional do Povo Cigano. A ideia é disseminar práticas de sucesso e encontrar oportunidades de melhoria a partir de experiências reais de terreno.

Anexo 9. Caracterização da dimensão familiar das encarregadas de educação entrevistadas

	Grau de parentesco	Idade	Tipo de Agregado	Nº de Filhos	Idades das crianças e jovens que frequentam o projeto
E1	Avó	60	Família Alargada	3	11 13
E2	Mãe	44	Família Nuclear com Filhos	3	8 17
E3	Mãe	39	Família Nuclear com Filhos	2	12
E4	Mãe	56	Família Nuclear com Filhos	2	17
E5	Mãe	49	Família Nuclear com Filhos	2	12
E6	Mãe	45	Família Nuclear com Filhos	1	13
E7	Mãe	36	Família Nuclear com Filhos	1	10
E8	Mãe	44	Família Monoparental Feminina	2	10
E9	Mãe	44	Família Nuclear com Filhos	2	9

Anexo 10. Situações de violência

Situação A

“Os teus amigos começaram-te a provocar, cada vez que passam por ti empurram-te, chamam-te nomes feios e tiram-te as tuas coisas, só para te irritar. O que é que fazes?”

- 1) Nada. Devo ter feito alguma coisa para eles me fazerem isto!*
- 2) Chamo-lhes nomes a eles também e faço ameaças.*
- 3) Falo com os meus pais e professora, digo-lhes o que se está a passar e peço para me ajudarem.*
- 4) -----*

Situação B

“Um grupo de rapazes na tua turma começaram a espalhar mentiras sobre ti, pela escola.

Muitos meninos agora não querem brincar contigo nem falam contigo. Até os teus amigos estão estranhos e começam a perguntar se as histórias que ouviram são verdade. O que é que fazes?”

- 1) Nada. Ninguém vai acreditar em mim.*
- 2) Vou começar a espalhar mentiras sobre eles também.*
- 3) Digo a toda a gente o que está a acontecer, digo que há um grupo de rapazes que não gostam de mim e estão a inventar histórias para me prejudicar.*
- 4)-----*

Situação C

“O teu irmão (ou a tua irmã) mais velho está sempre a bater-te e a dar-te pontapés quando mais ninguém está a ver e diz-te que, se contares a alguém, vai-te bater ainda mais. O que é que fazes?”

- 1) Digo aos meus pais e professores o que se está a passar.*
- 2) Peço ajuda aos meus amigos na escola para me ajudarem a bater-lhe.*
- 3) Falo com ele/a e digo-lhe que me magoa quando me bate, que tem de parar.*
- 4) -----*

Situação D

“O teu professor chama-te ‘estúpido’ cada vez que dás uma resposta errada e diz que

nem faz sentido tentar-te ensinar alguma coisa porque nunca vais aprender. Os teus colegas riem-se e também já te chamam nomes. O que é que fazes?”

- 1) Vou diretamente falar com o diretor da escola e apresento queixa do professor.
- 2) Começo a faltar à escola porque não gosto da escola.
- 3) Pergunto aos meus pais se posso mudar de escola ou de professor.
- 4) -----

Situação E

“Há um menino mais novo no teu grupo de desporto que é sempre gozado por todos, ele é mais pequenino, magrinho e tem alguma dificuldade em fazer as coisas. Os teus amigos até já lhe tiraram coisas dele. O que é que fazes?”

- 1) Dizes aos monitores do grupo o que está a acontecer, sem que os teus amigos saibam.
- 2) Também gozas com o menino e ajudas os teus amigos a tirar coisas.
- 3) Dizes aos teus amigos que achas que o que eles estão a fazer é errado, que deviam deixar o menino em paz.

Anexo 11. Texto do voluntário

Passei 3 anos e meio em Tirúa, Chile... Durante todo esse tempo experimentei o encontro com 3 realidades: por um lado, o povo mapuche, originário destas terras. Um povo ancestral, trabalhador, introspectivo, orgulhoso da sua cultura e respeitador com a terra, onde o meu maior objectivo foi não olhar para o exótico e entender que nas diferenças está a riqueza do mundo. Em segundo lugar, um encontro com a pobreza; uma realidade que me levou a aprender como, no meio da sombra e da areia, também se pode sorrir. E finalmente, o encontro com o meu interior, por ele dei conta que a humildade, o ser prudente com as diferenças e a abertura do coração são as chaves da inserção. Sem dúvida, o meu voluntariado em Tirúa foi um ponto de inflexão na minha vida.

José Pintor (voluntário)

Anexo 12. Explorar a Igualdade de Género

Frases:

“Os bonecos são para as meninas”;

“Os rapazes não choram”;

“Os rapazes não usam saias”;

“Uma rapariga não pode mandar”;

“Só os rapazes é que jogam futebol”;

“As raparigas é que limpam a casa e cozinham”;

“As raparigas são fracas e os rapazes são fortes”;

“As raparigas ajudam as mães e os rapazes ajudam os pais”;

“É melhor ser rapariga do que ser rapaz”;

“Quando alguma coisa acontece, os rapazes são os primeiros a serem acusados”;

“Os rapazes podem dizer coisas feias e as raparigas não”;

“As raparigas são mais inteligentes”;

“Os rapazes podem andar à luta, mas as raparigas não”;

“Os rapazes são mais preguiçosos que as raparigas”;

“As raparigas mentem melhor que os rapazes”;

“As mulheres têm de tomar sempre conta dos filhos, os homens não”.